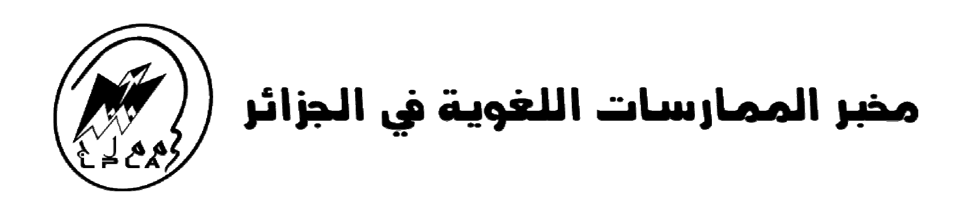
جامعة مولود معمري/ تيزي وزو

كلية الآداب واللغات



العدد الخاص

بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية

7ـ 8 ـ 9 ديسمبر 2010 م

منشورات مخبر الممارسات اللغوية

منشورات مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري - تيزي وزو-

الإيداع القانوني: **2011-1141**

ردمك: **978-9947-0-3167-4**

الفهرس

الإشكالية العامة للملتقى.. 11

الكلمة الافتتاحية لهيئة التحرير... 13

الكلمة الترحيبية لأعضاء المخبر... 14

كلمة السيد مدير المخبر أ. د صالح بلعيد................................... 15

كلمة السيدة رئيسة قسم اللغة العربية وآدابها.............................. 20

كلمة السيد نائب عميد كلية الآداب واللغات............................... 21

كلمة السيد رئيس الجامعة... 22

برنامج الملتقى... 23

المحور الأول

الممارسات اللغوية في المؤسسات التعليمية: تشخيص وتحليل

الممارسات اللغوية الخاطئة وأثرها على لغة الطفل.......................... 33

صحرة دحمان (جامعة الجزائر)

دور المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة في تعزيز الملكة اللغوية.. 55

أحمد بناني (جامعة تمنراست)

جوانب من الممارسات اللغوية في التعليم الثانوي............................. 67

رابح شلوش (جامعة سطيف)

الاختلافات الصوتية وأثرها في إثراء المعجم القبائلي دراسات نحوية ودلالية وصوتية في اللهجة القبائلية والعامية العربية في منطقة القبائل الصغرى المناطق الساحلية نموذجًا....................... 79

عبد الغني قبايلي (جامعة بجاية)

تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية........................... 105

السعيد خنيش (جامعة جيجل)

حديث في العملية التعليمية عند ابن خلدون: صفات المعلَم............ 133

يمينة مصطفاي (المركز الجامعي البويرة)

المحور الثاني

الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية

الواقع اللّغوي في دور الحضانة.. 145

سوهيلة دريوش (جامعة تيزي وزو)

دور مرحلة رياض الأطفال في تطوير اللغة عند الطفل.................. 177

كريم حمامة (جامعة تيزي وزو)

شحن الرصيد المعجمي – حلقة التعليم المفقودة- 193

بن حويلي ميدني (جامعة الجزائر)

برامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة ودورها في تعليم العربية الفصحى للناشئة أغاني الرسوم المتحرّكة - نموذجا- 201

صليحة خلوفي (جامعة تيزي وزو)

سلبيات الطرائق التلقينية في الممارسة اللغوية الجامعية (طلبة السنة الرابعة، قسم اللغة والأدب العربي - دفعة 2010/2009 أنموذجا).. 239

فتيحة حدّاد (جامعة تيزي وزو)

وضعية اللغات واللهجات في مدينة بجاية وضواحيها..................... 265

رشيد فلكاوي (المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة)

دور الحضانة في تعليم الطفل الممارسات اللغوية........................... 293

حورية بن سالم (جامعة تيزي وزو)

الخطاب الكتابي والشفهي في المؤسسات التعليمية.................... 299

إبراهيم عبد النور (جامعة بشار)

دور الاستماع في تنمية مهارة الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية.. 311

عبد اللطيف حني (جامعة الطارف)

تعليم اللغات الأجنبية للأطفال عن طريق الأقراص المضغوطة- عينة من الرسوم المتحركة نموذجا- 327
علجية أيت بوجمعة(جامعة تيزي وزو)
أهمية وسائل الإيضاح في تعليم اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي.. 333
حياة خليفاتي (جامعة تيزي وزو)
المحور الثالث
البدائل النّوعيّة للممارسات اللّغوية النموذجية: اقتراحات وأفكار
رؤية منهجية لمستقبل العملية التعليمية في الجزائر........................ 391
فاطمة الزهراء بغداد (جامعة بشار)
المعلّم والمتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الرّاهن.. 403
كمال بن جعفر (جامعة بجاية)
تأثير القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغات على العملية التعليمية- المحتوى والأهداف- 429
فازية تيقرشة (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلّم التعبير التحريري - السنة الثانية متوسط أنموذجا- 441
سليمة محديد (المركز الجامعي البويرة)
دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللغوية (مهارات القراءة أنموذجًا).. 469
ليلى لطرش (جامعة بجاية)
اللغة العربية والمؤسسات القائمة على تعليمها...الراهن والمأمول.. 507
العيد علاوي (جامعة الطارف)

دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللغوية السليمة "برامج التسلية الهادفة عينات".. 515
رشيد حليم (جامعة الطارف)
النّحو بين التقعيد النظري والممارسة اللّغوية – برنامج النّحو في الجامعة نموذجا- 527
دلولة قادري (جامعة تيزي وزو)
تعليمية التلقي وبصمة الصورة – قراءة في خطاب الصورة من الجمالية إلى التداولية- 537
محمد الأمين خلادي (جامعة أدرار)
دور الأسرة والمدرسة وأثرهما في العملية التّعليميّة......................... 565
نسيمة نابي (جامعة تيزي وزو)
إشكالية تلقين مادة التّعبير الشفهي في التعليم المتوسط............... 579
ويزة أعراب (جامعة تيزي وزو)
التنشئة اللّغوية الأُسرية للطفل الجزائري في منطقة القبائل(بجاية) أُنموذجًا.. 591
خير الدين معوش (جامعة بجاية)
المعجم اللغوي المصاحب للنصوص في كتاب اللغة العربية..................... 613
الجوهر مودر (جامعة تيزي وزو)
تطوير المستوى اللّغوي للمتعلّم في المراحل التعليمية الأولى............. 621
محمد سعدون (جامعة مسيلة)
ضرورة الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليمية اللغة العربية.. 629
جميلة راجا (جامعة تيزي وزو)
واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية – السنة الخامسة أنموذجا- 645
كايسة عليك (جامعة بجاية)

التعريف بالمخبر:

التعريف بمخبر الممارسات اللّغويّة

عنوان المخبر (باللّغة العربيّة والفرنسيّة) "**الممارسات اللغوية في الجزائر**"

Les Pratiques Langagières en Algérie

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr

الفاكس: 026211599

المؤسّسة الملحقة: قسم اللغة العربيّة وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة مولود معمري تيزي وزو.

1- **أهداف المخبر:** يهدف مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر إلى:

- البحث في القضايا اللّغوية المعاصرة لقضايا العربية.
- البحث في العلاقات اللغوية من حيث:
  - ❖ الأصالة والحداثة.
  - ❖ التقابل والمقارنة.
  - ❖ التأثير والتأثر.
- العمل على تقديم بحوث تحُدّ من خلل الضعف اللّغوي.
- البحث في التيسيرات النحوية.
- البحث في الاستعمالات اللّغوية.
- البحث في أثر وسائل الاتصال، ولغة الصحافة والعولمة في الاستعمال اللّغوي.
- إنجاز البحوث في الأدب الشعبي:
  - ❖ الدارج العربي.
  - ❖ الأمازيغي.
- ترجمة الروائع الشعرية إلى العربيّة الفصحى.

2- أعمال الفرق المشكّلة للمخبر: تتنوّع الأعمال بتنوّع الفرق التي يتشكّل منها المخبر:

❖ فرقة الدراسات اللّغوية: يقع تركيز أعمالها حول الدراسات اللّغوية المعاصرة.

❖ فرقة ترجمة الروائع الشعريّة الأمازيغية: يندرج عملها في وضع التراقب المبدئي لسلسلة من التراجم، ويكون حسب الأهمية المعاصرة.

❖ فرقة الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري: تجري دراسات ميدانية للاستعمال اللغوي في محيطات وطنية مختلفة (أخذ عيّنات).

❖ فرقة المعاجم: يكون عملها حسب مدوّنة وضعتها، بدءا من معجم نجيب محفوظ، ثم معاجم مستقاة من الأدب الجزائري.

3- مشاريع البحوث الوطنيّة:

الموضوع	إشراف الدكتور
دراسات تقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التعليميّة	صالح بلعيد
جماليات الخط العربي	صلاح يوسف عبد القادر
الدراسات القرآنيّة في الجزائر	يوسف بلمهدي
دراسة وصفيّة تقويميّة للغة الإعلام	بن حويلي ميدني
المصطلح	محمد يحياتن

4- أعمال المخبر المنشورة:

- مجلة الممارسات اللّغويّة رقم 0
- مجلة الممارسات اللّغويّة رقم 01
- الهلوسة في اللّغة والأدب
- موسوعة الترجمة
- قراءة في اليوم الدّراسي حول كتاب " الهلوسة في اللّغة والأدب"
- ترجمة الرّوائع الأمازيغيّة نظمًا إلى العربية – إبداعات آيت منقلات نموذجًا-

5- **أعمال قيد الطّبع:**

- قراءة في اليوم الدّراسي حول كتاب " ... يزعُ بالحاكم ما لا يزع بالعالم"
- مجلّة الممارسات اللّغويّة رقم 02
- مطبوعات بعض الأعضاء

6- **المؤسسات العلميّة الّتي يتعامل معها المخبر داخل الوطن وخارجه:**

- المجلس الأعلى للغة العربية.
- المجمع الجزائري للغة العربية.
- المحافظة السامية للغة الأمازيغية.
- مركز البحوث العلمية والوطنية.
- مركز لترقية اللغة العربية.

. مجامع اللغة العربية في: دمشق/ طرابلس/ القاهرة/ مكتب تنسيق التعريب بالرباط/ المعهد الملكي للأمازيغية بالمغرب.

❖ **إنشاء علاقات علميّة مع:**

- مخبر التعليمات بتلمسان.
- مخبر الحاسوبيات بتلمسان.
- توطيد العمل مع الشبكة الوطنية للبحوث في اللغة العربية، إنجاز الوزارة المنتدبة للبحث العلمي.
- ربط علاقات علمية مع المؤسسات البحثية خارج الوطن.
- المجامع اللّغويّة
- مكتب تنسيق التعريب.
- مركز التعريب والترجمة والتأليف بسورية.

7- **أثر النتائج المنتظرة على التطوير السوسيو- اقتصادي، الثقافي والتكنولوجي:**

يتمثّل الفعل العلمي لهذا المخبر في الآتي:

- تقديم استشارات لغويّة.
- توجيه الطلبة لإعداد بحوثهم في الماجستير/الدكتوراه.

- تفعيل المستوى الثقافي محليا ووطنيا.
- المشاركة في تقديم خبرات لكلّ من:
- وزارة التربية.
- وزارة الإعلام.
- وزارة الثقافة.
- وزارة الشؤون الدينية.

التعريف بالملتقى: يسعد مخبر (**الممارسات اللغوية في الجزائر**) بقسم اللّغة العربيّة وآدابها جامعة مولود معمري تيزي وزو أن يقدم إليكم إشكالية ملتقى وطني حول: **الممارسات اللّغوية: التّعليميّة والتعلّميّة.** ويأتي هذا الملتقى استجابة للعملية التواصلية في الخطاب التعليمي بصفة عامة، والذي يقتضي إنجاز علاقة عضوية بين طرفي العملية التكوينية التعبيرية؛ ونعني بهما المعلّم في مختلف درجاته العلميّة والمتعلّم في شتّى أطواره، لتعطي هذه العلاقة الثمرة المرجوة على أساس تواصل لغوي متين يضمن دفعاً للمعلّم لمواصلة العطاء، وللمتعلم حقّه في اكتساب المعرفة وملاحقة تطوّرات العصر واستيعابها ضمن وعاء لغوي سليم.

ولمّا كانت الممارسات اللّغويّة في مجتمعاتنا العربيّة قد عرفت تراجعاً في الوسط الاكتسابي الأوّل ونعني به الأسرة؛ نتيجة ظروف داخلية وخارجية فرضت على مؤسسة الأسرة اتّباع أسلوب في التعامل مع المتعلم لغوياً بطريقة فيها خروج عن المواصفات اللغوية المعروفة، ولما كان الأمر كذلك فإنّنا بدأنا نرى هذا الخروج يتغلغل ليطال حصون التواصل اللغوي السليم، والذي يفترض أن لا يقف أي طرف أمامه فيعطل تحقّقه. وإنّ هذه العطالة، وهذا التشوّه في الممارسة اللغوية الصحيحة يفرضان علينا أن نقف عندهما بالتوصيف والتشخيص وفتح باب الاجتهاد ما أمكن، وصولاً إلى تلافي ما وقع في مؤسّسة الأسرة من انحرافات في الممارسات اللغوية والتي فعلت فعلتها في حاضر المتعلّم إن في المدرسة أو في الجامعة، كما فعلت فعلتها في أكثر المعلمين ممّا انعكس سلباً على العلاقة اللغوية التواصلية بين طرفي هذه الممارسة طابعها الأول هو اللامبالاة.

وإنّ الحديث عن الممارسات اللغوية الخاطئة في العلاقة التّعليميّة والتعلمية أكثر ما يدور في أوساط المعلّمين، وهي مفارقة عجيبة.

ـ الإشكاليّة العامة للملتقى: ارتأى مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر معالجة الإشكالات المطروحة سابقا، من خلال تنظيم ملتقى وطني تعرض فيه أفكار الباحثين والمتخصّصين في حقل اللّغويات والتّعليميّات ووجهات نظرهم وصولاً إلى ممارسات تطبيقية مثلى تعود بلغة التواصل في المجتمع الجزائري إلى ألقها على جميع المستويات، وما علينا إلاّ إنتاج الأفكار، وعلى من يهمّه الأمر أن يصنع القرار.

ـ المحاور الأساسيّة والفرعيّة للملتقى:

أوّلاً/ الممارسات اللّغوية في المؤسّسات التّعليمية: تشخيص وتحليل

- دور الحضانة؛
- المؤسّسات التربوية.

ثانياً/ الممارسات اللّغوية المؤثّرة في العملية التّعليمية:

- الأسرة؛
- المجتمع؛
- الوسائل السمعية البصرية.

ثالثاً/ البدائل النّوعيّة للممارسات اللّغوية النموذجية: اقتراحات وأفكار

- المعلّم؛
- المقرّرات الدراسيّة؛
- طرائق التلقين/ التعليم؛
- الوسائل الأخرى.

ـ الجهات المستفيدة:

- أساتذة العلوم الإنسانية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛
- طلاب الدراسات العلى في الكلية؛
- الكفاءات الوطنية؛
- المعلّمون وأهل الاختصاص؛
- الفعل الثقافي المحلي والوطني؛
- الإعلام بكلّ قنواته.

ـ هيئة الملتقى:

❖ اللّجنة العلميّة للملتقى:

- أ. د ناصرالدين حناشي: رئيس جامعة مولود معمري تيزي وزو؛
- أ. د صالح بلعيد: مدير المخبر؛
- أ. د صلاح يوسف عبد القادر؛
- أ. د محمد يحياتن؛
- أ. د ميدني بن حويلي؛
- أ. د عامر سلطان.

❖ اللجنة التنظيمية للملتقى:

- أ. إيدير رسول؛
- أ. فتيحة حداد؛
- أ. حياة خليفاتي؛
- أ. علجية أيت بوجمعة؛
- أ. الجوهر مودر؛
- أ. جميلة راجا؛
- أ.عبد الغني قبايلي؛
- أ. أوريدة قرج؛
- أ. سامية مشتوب؛
- أ. ايدير ابراهيم؛
- أ. صليحة جبروني؛
- أ. كهينة زموش.
- دلولة قادري؛
- أ. صليحة خلوفي؛
- أ.حكيم رحمون؛

ـ المسهمون في الملتقى:

- جامعة مولود معمري تيزي وزو؛
- مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر؛
- الوكالة الوطنية لتنمية البحث العلمي ANDRU؛
- مديريّة الثّقافة بولاية تيزي وزو؛
- المجلس الأعلى للغة العربية؛
- المجلس الإسلامي الأعلى؛
- دار الأمل للطّبع والنّشر والتوزيع؛
- مؤسّسة ELAN للمعلوميات.

الكلمة الافتتاحية لهيئة التحرير

يتضمن هذا العدد أشغال الملتقى الوطني الأول حول "الممارسات اللغوية التعليمية التعلّمية "الذي نظمه "مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر" أيام 1- 2- 3 محرم 1432هـ الموافق لـ 7- 8- 9 ديسمبر 2010م، وحضره كوكبة من أساتذة وباحثين من مختلف الجامعات والمؤسسات عبر الوطن، فكانت فرصة لمناقشة أهم القضايا المتعلقة بالموضوع.

لا يخفى على أحد منا ما لموضوع "الممارسات اللغوية" من أهمية وحساسية مفرطة في الآن نفسه، وذلك لارتباطه بعوامل مختلفة ومتعددة، كما لا يخفى أيضا كم كانت عملية التعليم وكذا فعل التعلّم من الأهمية بمكان باعتباره طريقا مؤدّيا إلى حصول الملكة اللغوية لدى غير الناطقين بتلك اللغة في الأصل، ومن ثمّة يتمّ التركيز على قطبي العملية الاكتسابية، وهما: المعلّم والمتعلّم، وكذا باعتبار دور هذه العملية في حل إشكالات استعمال اللغة العربية، أو في تعميق الأزمة أكثر فأكثر فلهذا ارتأى مخبر **الممارسات اللغوية في الجزائر** تناول هذه القضية قصد محاولة التوصل إلى تشخيص العلل الحقيقية، وإيجاد العلاج والحلول الملائمة، فأتاح في ذلك الفرصة للمجتهدين والباحثين للإدلاء بآرائهم والمساهمة بجهودهم، من خلال محاور ثلاث، وهي:

1- الممارسات اللغوية في المؤسسات التعليمية: تشخيص وتحليل.

2- الممارسات اللغوية المؤثّرة في العملية التعليمية.

3- البدائل النوعية للممارسات اللغوية النموذجية.

نأمل أن تسهم الأبحاث التي يقدمها هذا العدد في إثارة الاهتمام بقضايا الممارسات اللغوية التعليمية التعلمية لتحقيق ممارسات لغوية مثلى.

هيئة التحرير

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن اتبعه بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد ، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

أصحاب المعالي:

معالي رئيس المجلسِ الأعلى للغةِ العربيةْ فضيلة الدكتور محمد العربي ولد خليفة ومرافقيه المحترمين؛

السيد رئيسُ جامعةِ مولود معمري بتيزي وزو الأستاذ الدكتور ناصر الدين حناشي؛

السيد والي ولايةِ تيزي وزو السيد عبد القادر بوعزغي؛

السيد رئيسَ المجلسِ الشعبيِّ الولائيْ السيد محفوظ بلعباس؛

السيد رئيسَ المجلس الإسلاميِّ الأعلى فضيلة الأستاذ الدكتور أبا عمرانَ الشّيخْ؛

السادة عمداءَ الكليات ورؤساءَ الأقسام بجامعةِ مولود معمري بتيزي وزو؛

السيّداتُ والسّادةُ الأساتذةُ من جامعات الوطن؛

حضرات الأساتذة الباحثين؛

حضرات الضيوف الكرام؛

حضرات السيدات والسادة؛

السادة المسهمون في الملتقى؛

نرحب بكم جميعا ضيوفا أعزاء، حللتم أهلا ونزلتم سهلا بيننا في هذا الصّرح العلمي المتزامن مع تاريخ أول محرم عام 1432هـ، وبهذه المناسبة العظيمة نتقدم لكم بتهانينا الحارة ونقول لكم:

أطلَّ محرّمُ بالخير بشرَى　　　لينشرهَا الهلالُ شذًى وعطرًا

وأنتم في معاهدنَا بُدورٌ　　　تلاقت في زواوةَ وهي أحرى

كلمة السيد مدير المخبر الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

أما قبل الدخول في الموضوع، فكان عليّ السلامُ، فالسلامُ عليكم جميعاً:

- السيد رئيس جامعة مولود معمري، راعي الملتقى؛
- السيد رئيس المجلس الأعلى للغة العربية؛
- السيد ممثل رئيس المجلس الإسلامي الأعلى؛
- السيد الوالي؛
- السيد رئيس المجلس الولائي وصحبه؛
- السيد مدير التربية بولاية تيزي وزو؛
- السيد مدير الثقافة بولاية تيزي وزو؛
- السيد مدير الشؤون الدينية؛
- السيد مدير مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية؛
- السادة إطارات الدولة؛
- السادة الأساتذة المؤتمرون؛
- السادة نواب رئيس الجامعة؛
- السادة عمداء الكليات؛
- السادة رؤساء الأقسام؛
- السيد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛
- السيدة رئيسة قسم اللغة والأدب؛
- السادة المُسهمون في تدعيم فعاليات الملتقى، وهم:
- جامعة مولود معمري؛
- المجلس الأعلى للغة العربية؛
- المجلس الإسلامي الأعلى؛
- الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي؛
- مديرية الثقافة بولاية تيزي وزو؛
- دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع؛
- مؤسسة ELAN للمعلوماتية؛

ـ السيدات الزميلات، والسادة الزملاء؛

ـ الطالبات والطلبة، الباحثات والباحثون.

كلّ عام وأنتم بخير، وعام هجري سعيد، وطاب صباحُكم، ومرحباً بكم جميعاً في رحاب جامعة مولود معمري الشمّاء. جامعةُ العلم والبحث، جامعةُ سجّلت توافدَ الطلاب وتخريجهم منذ ما ينيف عن أربعين سنة، جامعة ما توانت أو تراخت فهي للعلم باقيةٌ غرّاء، وفي وسط البحث شامخةٌ معطاء.

وأما بعد الدخول في الموضوع فأقول: إنّه لمن دواعي السرور أن أقف معكم في هذه اللحظة قائلاً:

ها نحن نستقبل هذه النخبة العالية من مسؤولينا وأساتذتنا، فيفد إلى هذا المحفل الأكاديمي معالي رئيس المجلس الأعلى للغة العربية: الأستاذ الدكتور محمد العربي ولد خليفة، وزيراً وأكاديمياً ومفكّراً وعالماً وعلماً في رأسه نار، فله الحضور الأكاديمي في محافل وطنية ودولية، وتتزيّن القاعة بحضور معالي أبو عمران الشيخ رئيس المجلس الإسلامي الأعلى، وزيراً وأستاذاً جامعياً والذي يشهد له السيد والي الولاية الذي نبارك له حضوره الأول إلى حرم جامعة مولود معمري، ونهنئه على تسلّم مهامه النبيلة على رأس الولاية، وما نعرفه عن السيد الوالي حبّه للعلم، وتذوّقه الشعر وجلوسه المستمرّ إلى العلماء والمبدعين، كما يزدان هذا المدرج بكوكبة من مسؤولي الولاية، وعلى رأسهم السيد رئيس المجلس الولائي المحترم، والفريق الذي حضر معه وكما ينال الشرفَ والتقديرَ مخبرُنا من قبل السيد رئيس الجامعة وصحبه، ويعضدهم فريق نشط من الباحثين والمبدعين والطلبة من جامعة تيزي وزو المعطاء.

الجمع الكريم: كان عليّ الإشارة من أنّ مخبر (**الممارسات اللغوية في الجزائر**) اعتُمد في جويلية 2009م، وبدأ نشاطه في غرة الشهر الأول من عام 2010م. وبإرادة من مجلس المخبر وأعضائه، فإنّنا أنجزنا عددين من مجلة المخبر ويضاف إليهما أربعةُ أعمال من إنجازات الأعضاء، إلى جانب تنظيم يومين دراسيين في قراءات علمية لمنتوج الزملاء، ونسجّل بكلّ علمية حضور المخبر وطنياً ودولياً، في مختلف المحافل العلمية والأدبية والأكاديمية، كما قدّم مشروعاً مشتركاً مع مديرية الثقافة بولاية تيزي وزو للمشاركة في التظاهرة الدولية حول: تلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية لعام 2011م

بموضوع: **التبادل المعرفي بين منطقة الزواوة ومنطقة تلمسان**. وإنّ هذا الموضوع قد اعتمدته وزارتي: الثقافة ووزارة الشؤون الدينية. كما قدّم المخبر للوصاية مقترحات إنجاز ثمانية مشاريع الشراكة في إطار المشاريع الوطنية للبحث (PNR) وإلى رصيده القديم أربعة مشاريع هي في طور الإنجاز تحت محور: CNEPRU.

إخواني: لقد سطّر المخبر في برنامج السنوي لعام 2010م إقامة الملتقى الأول الذي تشهدون فعاليته اليوم، واختار له إشكاليةَ: **الممارسات اللغوية: التعليمية التعلّمية** Les pratiques langagiéres: apprentissage/enseignement وإنّ الحديث عن الممارسات اللغوية في العلاقة التعليمية/ التعلمية أكثر ما يدور في أوساط المعلمين. ولقد ارتأى مخبرُ (**الممارسات اللغوية في الجزائر**) بجامعة مولود معمري بتيزي وزو أن يعالج هذه الإشكالية من خلال تنظيم هذا الملتقى الوطني؛ تُعرض فيه أفكار الباحثين والمتخصّصين في حقل التعليميات واللغويات، وتُطرح وُجهاتُ نظرهم، وصولاً إلى اقتراح نماذج لممارسات لغوية مُثلى؛ تعود بلغة التواصل في المجتمع الجزائري إلى أَلَقِها على جميع المستويات، وما علينا –نحن الباحثين- إلاّ إنتاج الأفكار، وعلى من يهمّه الأمر صنع القرار. وبذلك يأتي هذا الملتقى استجابة للعملية التواصلية في الخطاب التعليمي بصفة عامة، والذي يقتضي إنجاز علاقة عضوية بين طرفيْ العملية التكوينية التعبيرية؛ ونعني بهما المعلّمَ في شتّى درجاته، والمتعلّمَ في شتّى أطواره، لتعطيَ هذه العلاقة الثمرةَ المرجوةَ على أساس تواصل لغوي متين يضمن دفعاً للمعلّم لمواصلة العطاء، كما يضمن للمتعلّم حقّه في اكتساب المعرفة، وشغفه بملاحقة تطوّرات العصر واستيعابها ضمن وعاء لغوي سليم.

أيّها الحضور: لما كانت الممارساتُ اللغوية في مجتمعنا قد عرفت تراجعاً في الوسط الاكتسابي الأول، ونعني به الأسرة؛ نتيجة ظروف داخلية وخارجية فرضت على مؤسّسة الأسرة إتباع أسلوب في التعامل مع المتعلّم لغوياً بطريقة فيها خروج عن المواصفات اللغوية المعروفة، ولما كان ذلك كذلك، علينا أن نقف عندهما بالتوصيف والتشخيص وفتح باب الاجتهاد التربوي ما أمكن وصولاً إلى تلافي ما وقع في مؤسّسة الأسرة من انحرافات في الممارسات اللغوية التعليمية، والتي فعلت فعلتها في حاضر المتعلّم إنْ في المدرسة أو في الجامعة، كما فعلت فعلتها في أكثر المعلّمين ممّا انعكس

سلباً على العلاقة اللغوية التواصلية بين طرفي هذه الممارسة في طابعها الأول هو اللامبالاة في الممارسة اللغوية التي هي خليط لغوي، أو هجين من تزاوج اللغات الأربع التي تُمارس في الحياة اليومية، علماً أنّ المدرسة لها لغتُها التي تمتاز بالمواصفات اللغوية المعيارية، وأنّ لغة المحيط تُدخِل الضيمَ على لغة المدرسة نظراً للثنائية أو التعدّد اللغوي الذي يوظّف بصورة عفوية في سلوكنا اللغوي، وهذا ما نستهدفه من توضيح الخريطة اللغوية لمختلف الاستعمالات، ومجال كلّ استعمال. وكان من المنتظر من خلال محاور هذه اللقاء أن نسعى باحثين في دمج المنظومة التربوية في المنظومة الاجتماعية العاملة على تهيئة المواطن الصالح، وجعله ينسجم أكثر مع واقعه اللغوي المهذّب والسعي إلى اقتراح حلول لمشاكل تربوية من خلال جدية الطرح والمناقشة للورقات العلمية المقدمة. وهذا كلّه يأتي من العلاج العلمي لمختلف فنون الاتّصال اللغوي، دون أن يقع إهمال بعضها فالمستمع الجيّد هو بالضرورة متحدّث جيّد، وكاتب جيّد، وقارئ جيّد، وهذا عندما نعتمد النظرة التكاملية للغات المستعملة في المحيط المدرسي.

أيّها المحفل العلمي الموقّر: نعالج هذه الإشكالية من خلال محاورها الثلاثة من ممارسة اللغة في الحضانة، إلى الممارسات المؤثّرة في العملية التعليمية على مستوى الإعدادي والثانوي، وإلى اقتراح بدائل نوعية بخصوص المعلم والمقرّرات الدراسية في كلّ المراحل، ونعرج في ذات الإشكالية على الجوانب الميدانية في الممارسات اللغوية بالجامعة الجزائرية. ونرى أنّ مخبر (الممارسات اللغوية في الجزائر) يخرج بهذا العمل الميداني إلى معالجة قضايا واقع التربية وعن طريق هذا الفعل نرى الجامعة تخرج إلى الشريك الاجتماعي في ميدان التربية، وتبدي شراكة باقتراح أفكار وتقديم حلول فنتمنى أن تنال موقعاً في ميدان التربية والتعليم. فلا أستفيض في الموضوع، فله أربابه ومختصّون يفتون في المسألة، ولكنّا نروم أن تخرج الأعمال إلى واقع المحيط التعليمي بصفة عامة، استجابة للإصلاحات التي باشرت بها الدولة في ميدان التربية منذ عام 2003م، ونحن نشدّ العزمَ بأن تسمعَ وزارة التربية للباحثين، وعلى الباحثين أن ينزلوا إلى الميدان لمقاربة الواقع، وتشخيصه وتقديم الحلول لمن يُهِمُّه الأمر.

زملائي الأساتذة: نتمنّى أنّنا يسّرنا لكم الطريق، واحتفينا بقدومكم، ونالنا الشرف الأكبر من مُقامكم ومَقامكم ومطاويكم وعطائكم ومراميكم، فنردّد المأثرة القديمة:

يا ضيفَنا لو زرتَنا لوجدتَنا   نحن الضيوف وأنتَ ربُّ المنزل

أيّتها الفُضليات أيّها الأفاضل: ما الشرف الكبير إلاّ في مطاويكم، فشأنكم يتدفّق ومكانكم يملأ الأرجاء عبيراً، ويستكين وإن حاز نعيماً جماً، ومُلكاً كبيراً. وإنّ جامعة مولود معمري بكم تتشرّف وتتعرّف، ولقد عرضتْ عليكم من وجودكم الصافناتِ الجياد، وحلينا منها بقلائد منها الأجياد، فأنتم الأهلُ والأحبابُ، وإنّنا لنروم لكم الإقامةَ الطيّبةَ، لنزدادَ منكم قرباً وحباً. ونقولُ لكم صادقين: ما تنقطع أيادينا عنكم في إحمال المتاعب، وإذلال المصاعب، فهي فرصة كنّا ننتظر منها بشرى البِدار، ولا نستطلع لمن تكون له الدار، فالدار داركم، والأهل أهلكم، فنعم الإخوان أنتم.

ونختم الخطاب بالحمد والثناء، على ما وصلنا إليه من عقد ملتقانا بكم ومن خلالكم، فقد وقعتْ الإضافة على فضولكم، وحصلت الإحاطةُ بجمعكم وتفاصيلكم، وأطال اللّهُ أعمارَكم، فالحمد للّه على ما كان من الأمر اليسير والتيسير الذي أذهب التعسير، وترون المباسمَ فاغرةً، والوجوهَ باسمةً، والمتاعبَ واهيةٌ، فلقد مخضَ النظرُ زُبْدَه، وأعطى الرأيُ حقيقةَ ما عنده، فلكم منّا أجزل الشكر وأنعمه.

وفي الأخير يكون العَوْدُ على البداية؛ فالشكر موصول إلى كلّ من عَضُدَنا في هذا الملتقى ضيوفاً ومسؤولين ومُسهمين وإدارةً وأساتذةً وعمالاً وطلاباً وباحثين ومعدّين ومشاركين، ورجال خفاء، وتحية ودّية للذين لا تنام عيونُهم، وهم يسهرون على أن يكون هذا الملتقى من المنجز العلمي الفعلي في جامعة مولود معمري. فلكم منّا كلّ التقدير والودّ، واللّه نسأل أن يديمَكم لهذا الوطن المفدّى.

وبهذه الكلمات القليلات، آمل أن تكون من المعبّرات في هذا الصباح وأسكت عن الكلام المباح لأفسح للمنشطة الاستمرارَ في التقديم المُتاح، والسلام عليكم أيّها المِلاح.

جامعة تيزي وزو في: 7 ديسمبر 2010م.

مدير المخبر: أ.د صالح بلعيد

كلمة رئيسة قسم اللغة العربية وآدابها
الدكتورة ذهبية حمو الحاج

تلبية لدعوة رئيس الجامعة: وتلبية لدعوة مدير مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أحضر معكم هذا المحفل العلمي في البداية، أقول لكم صباح الخير وكل عام وأنتم بخير، وأرحب بكم جميعا، مثلما أرحب بالشخصيات الحاضرة معي في هذه المنصة؛

أرحب برئيس الجامعة؛

أرحب برئيس المجلس الأعلى للغة العربية؛

أرحب بممثل المجلس الولائي لولاية تيزي وزو؛

كما أرحب بالأساتذة القادمين من الجامعات الأخرى.

أقول إن قسم الأدب العربي ليست بحديث النشأة، وإنما قسم تأسس مع تأسيس جامعة مولود معمري تيزي وزو، وقد شهد قي السنوات الأخيرة الماضية نشاطات علمية معتبرة وذلك منذ تأسيس مخبر تحليل الخطاب في 2003.

أعلمكم أن قسم الأدب العربي هو أول قسم في كلية الآداب والعلوم الإنسانية الذي اكتسب مخبرا في 2003م، ومخبرا آخر في 2009م.

وها نحن اليوم نشهد فعاليات ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية التعلمية الذي ينظمه مخبر الممارسات اللغوية بإشراف الأستاذ الدكتور صالح بلعيد المحترم أطال الله في عمره، ومد له كامل الصحة والعافية.

سيسمح لنا هذا الملتقى بالنظر إلى الممارسة اللغوية من حيث اعتبار اللغة تمثيلا للهوية، والممارسات اللغوية في الجزائر إذا أخذناها من الجانب الاجتماعي والثقافي والسياسي لقلنا بأنها نعمة لأنها سمحت بتعايش اللغات جنبا إلى جنب وإذا أخذناها من الجانب التربوي ففي هذا الإطار حديث كبير وطويل إذ أضحت الممارسات المختلفة نقمة جعلت المنظومة التربوية مريضة لأن التداخل اللغوي لم يستثمر من جانبه الإيجابي وإنما أصبحنا نعيش استبدالا لغويا في مقامات لا تسمح بذلك، وهو ما أدى بشكل حتمي إلى المعاناة اللغوية.

أعتذر لهذه الإطالة، واسمحوا لي أن أقول لكم مرحبا بكم في جامعة مولود معمري تيزي وزو وبالتحديد في رحاب قسم الأدب العربي، وأتمنى أن تستفيدوا من هذا الملتقى، مثلما أتمنى إقامة طيبة للجميع. وشكرا لكم، لحضوركم ولإسهامكم.

كلمة نائب عميد كلية الآداب واللغات

الدكتور بوجمعة شتوان

أيها السادة الحضور، صباح الخير والسلام عليكم، وبعد:

فإني سعيد بأن أتقدّم بهذه العبارات المقتضبة لهذا الملتقى العلمي بما يتوافر عليه من أصالة وجدية وبما تمكن أن يتصف به من موضوعية وإخفاء للفكر.

باسم كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أرحب بكم في هذه المدينة التي تعتبر نموذجا مثاليا للممارسات اللغوية المتعددة، حيث تتعايش منذ زمن بعيد لغات تتقاطع وتتحاور وتعكس حالات ثقافية واجتماعية ومواقف فكرية، وتشتغل في مجالات عديدة فنية ودينية وسياسية. هذه التعددية اللغوية وجّهت البنية الذهنية لإنسان هذه المنطقة نحو الإبداع في مجالات مختلفة من العلم والفن والفكر عبد التاريخ فكان منها العلماء والمفكرون والفقهاء والفنانون الذين أنجبتهم، وكان لهم الأثر الواضح في نشر الإشعاع العلمي على كل مواطن بل حتى خارجه من غير عصبية ولا تعصّب وبدون تمركز حول الذات. وهاهي جامعة مولود معمري ومخبر الممارسات اللغوية في الجزائر تؤطر هذه الظاهرة وتوفّر لها الأدوات العلميّة لأنّها اختارت أن تكون هي كذلك نموذجا ومثالا، لأهميتها بتجسيد التواصل المتحقق في الواقع، ومواكبتها المستمرة للبحث العلمي لدعم الهوية وخدمة الوطن.

وبما أن العلم لا يعرف المواسم والأعياد، هاهي جامعتنا تقيم هذه التظاهرة العلمية في مثل هذا اليوم وتفتتح الملتقى كما تفتتح السنة الهجرية الجديدة فعامكم مبارك وكل عام وأنتم بخير.

كلمة السيد رئيس الجامعة

الأستاذ الدكتور ناصر الدين حناشي

في تدخّل السيد رئيس جامعة مولود معمري لافتتاح أعمال الملتقى ثنّى بالشّكر والتّقدير لشخص رئيس المجلس الأعلى للّغة العربية ونائب رئيس المجلس الولائي وكافّة الحضور، ثمّ تحدّث عن هذا الإنجاز العلمي الّذي قام به مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، وأكّد الجهد المتميّز لهذا الفعل العلمي. وتحدّث بإيجاز عن نشاطات جامعة مولود معمري وإنجازاتها في المشاريع الوطنية PNR والمشاريع الموسومة CNEPRU مشيرا إلى ما يطمح أن تحققه جامعة مولود معمري في إطار البحث العلمي في لاحق من السّنوات.

كما نوّه رئيس الجامعة بكلّ الجهود الّتي تُبذل في الجامعة للرّقيّ بالبحث العلمي ووعد بأنّه سيعمل على دعم كلّ المشاريع الّتي تعمل على تفعيل الجامعة كما أشار إلى ضرورة انفتاح الجامعة على المحيط، ودعا إلى أن تكون الجامعة للبحث وفي سبيل البحث فقط، وأنّها مركز تلاقح الأفكار وتلاقيها، وخصّ بضرورة الإستماع إلى الأساتذة والطّلبة في هذا المجال ثمّ أعلن الإفتتاح الرّسمي للملتقى.

برنامج الملتقى

اليوم الأوّل: 07 ديسمبر 2010م

الجلسة الافتتاحية

09:30- 10:30	- كلمة رئيس المخبر أ. د صالح بلعيد - كلمة رئيسة القسم د. ذهبية حمو الحاج - كلمة عميد الكلية د. حميد أمزيان - كلمة رئيس الجامعة أ. د ناصر الدين حناشي
10:30- 11:00	استراحة

الجلسة العلميّة الأولى:

رئيس الجلسة/أ.د محمد يحياتن

المحور الأول: الممارسات اللّغوية في المؤسّسات التّعليمية: تشخيص وتحليل

التوقيت	اسم المحاضر	عنوان المداخلة	مكان العمل
11:00- 11:15	**صحرة دحمان**	الممارسات اللغوية الخاطئة وأثرها على لغة الطفل	ج الجزائر
11:15- 11:30	**أحمد بناني**	دور المؤسسة التّعليمية الجزائرية العتيقة في تعزيز الملكة اللغوية.	ج تمنراست
11:30- 11:45	**رابح شلوش**	جوانب من الممارسات اللغوية في التعليم الثانوي	ج سطيف
11:45- 12:00	**عبد الغني قبايلي**	دراسات نحوية ودلالية وصوتية في اللهجة القبائلية الساحلية والعامية العربية في منطقة القبائل الصغرى –المناطق الساحلية نموذجا-	ج بجاية
مناقشة			
وجبة غداء			

الفترة المسائية

الجلسة العلمية الثّانية

رئيس الجلسة/ أ. فتيحة حداد

تابع للمحور الأوّل (الممارسات اللّغوية في المؤسّسات التّعليمية: تشخيص وتحليل)

التوقيت	اسم المحاضر	عنوان المداخلة	مكان العمل
14:00 -14:15	**السعيد خنيش**	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية	ج جيجل
14:15 -14:30	**يمينة مصطفاي**	العملية التعليمية عند ابن خلدون (صفات المعلّم)	ج البويرة
المحور الثاني: الممارسات اللّغوية المؤثرة في العملية التعليمية			
14:30 -14:45	**سهيلة دريوش**	الواقع اللغوي في دور الحضانة	ج تيزي وزو
14:45 -15:00	**كريم حمامة**	دور مرحلة رياض الأطفال في تطوير اللغة عند الطفل	ج تيزي وزو
استراحة			

الجلسة العلمية الثّالثة

رئيس الجلسة/ أ.كمال بن جعفر

تابع للمحور الثاني (الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية)

التوقيت	اسم المحاضر	عنوان المداخلة	مكان العمل
15:30- 15:45	**بن حويلي ميدني**	شحن الرصيد المعجمي - حلقة التعليم المفقودة-	ج الجزائر
15:45- 16:00	**مبارك تريكي**	الخطاب الكتابي والشفهي في المؤسسات التعليمية	ج بشار
16:00- 16:15	**صليحة خلوفي**	برامج الأطفال التلفزيونية ودورها في تعليم اللغة العربية الفصحى للناشئة- أغاني الرسوم المتحركة-	**ج** تيزي وزو
16:15- 16:30	**فتيحة حداد**	سلبيّات الطرائق التّلقينيّة في الممارسة اللّغويّة الجامعيّة (طلبة السّنة الرابعة قسم اللغة والأدب العربي تيزي وزو- دفعة 2009 – 2010 أنموذجا)	ج تيزي وزو
مناقشة			

اليوم الثّاني: الأربعاء 08 ديسمبر 2010

الفترة الصباحية

الجلسة العلمية الرابعة

رئيس الجلسة/ أ. محمد الأمين خلادي

التوقيت	المحاضر	عنوان المحاضرة	مكان العمل
09:30- 09:45	**رشيد فلكاوي**	وضعية اللغات واللهجات في مدينة بجاية وضواحيها	م ع للأ قسنطينة
09:45- 10:00	**حورية بن سالم**	دور دورالح واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية – السنة الخامسة أنموذجا- ضانة في تعليم الطفل الممارسات اللغوية	ج تيزي وزو
10:00- 10:15	**إبراهيم عبد النور**	الخطاب الكتابي والشفهي في المؤسسات التعليمية	ج بشار
10:15- 10:30	**عبد اللطيف حني**	دور الاستماع في تنمية مهارة الأداء اللغوي لدى **تلاميذ** الأقسام التحضيرية	ج الطارف
استراحة			

الجلسة العلمية الخامسة

رئيس الجلسة/ أ.د الجوهر مودر

تابع للمحور الثاني:(الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية)

التوقيت	المحاضر	عنوان المداخلة	مكان العمل
11:00- 11:15	**علجية آيت بوجمعة**	تعليم اللّغات الأجنبيّة للأطفال عن طريق الأقراص المضغوطة- عيّنة من الرسوم المتحركة نموذجا-	ج تيزي وزو
11:15- 11:30	**حياة خليفاتي**	أهمية وسائل الإيضاح في تعليم اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي.	ج تيزي وزو
المحور الثالث: (البدائل النوعية للممارسات اللغوية النموذجية:اقتراحات وأفكار)			
11:30- 11:45	**فاطمة الزهراء بغداد**	رؤية منهجية لمستقبل العملية التعليمية في الجزائر.	ج بشار
11:45- 12:00	**كمال بن جعفر**	المعلّم والمتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الرّاهن	ج بجاية
وجبة غذاء			

الفترة المسائية

الجلسة العلمية السادسة

رئيس الجلسة/ أ.د رشيد حليم

تابع للمحور الثالث: (البدائل النوعية للممارسات اللّغويّة النموذجيّة: اقتراحات وأفكار)

التوقيت	المحاضر	عنوان المحاضرة	مكان العمل
14:00 -14:15	**فازية تيقرشة**	تأثير القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغات على العملية التعليمية- المحتوى والأهداف-	م ع للأ بوزريعة
14:15 -14:30	**سليمة محديد**	أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلّم التعبير التحريري - السنة الثانية متوسط أنموذجا-	م جا بالبويرة
14:30 -14:45	**ليلى لطرش**	دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللغوية (مهارات القراءة أنموذجًا)	ج بجاية
14:45 -15:00	**العيد علاوي**	دور الاستماع في تنمية مهارة الأداء اللّغوي لدى تلاميذ الأقسام التّحضيرية	ج الطارف
استراحة			

الجلسة العلميّة السّابعة

رئيس الجلسة/ أ. يمينة مصطفاي

تابع للمحور الثالث: (البدائل النوعية للممارسات اللّغوية النموذجيّة: اقتراحات وأفكار)

التوقيت	المحاضر	عنوان المداخلة	مكان العمل
15:30- 15:45	**رشيد حليم**	الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية	ج الطارف
15:45- 16:00	**دلولة قادري**	النّحو بين التقعيد النظري والممارسة اللّغوية – برنامج النّحو في الجامعة نموذجا-	ج تيزي وزو
16:00- 16:15	**محمد الأمين خلادي**	تعليمية التلقي وبصمة الصورة – قراءة في خطاب الصورة من الجمالية إلى التداولية-	ج أدرار
16:15- 16:30	**نسيمة نابي**	دور الأسرة والمدرسة وأثرهما في العملية التّعليميّة	ج تيزي وزو
مناقشة			

اليوم الثّالث: الخميس 09 ديسمبر 2010

الفترة الصباحية

الجلسة العلمية الثامنة

رئيس الجلسة/ أ.د مصطفى درواش

تابع للمحور الثالث: (البدائل النوعية للممارسات اللغوية النموذجية: اقتراحات وأفكار)

التوقيت	المحاضر	عنوان المداخلة	مكان العمل
09:30- 09:45	**ويزة أعراب**	إشكالية تلقين مادة التّعبير الشفهي في التعليم المتوسط	ج تيزي وزو
09:45 – 10:00	**خير الدين معوش**	التنشئة اللّغوية الأُسرية للطفل الجزائري في منطقة القبائل (بجاية) أُنموذجًا	ج بجاية
10:00- 10:15	**الجوهر مودر**	المعجم اللغوي المصاحب لنصوص القراءة في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة نموذجا	ج تيزي وزو
10:15- 10:30	**محمد سعدون**	تطوير المستوى اللّغوي للمتعلّم في المراحل التعليمية الأولى	ج مسيلة
10:30- 10:45	**جميلة راجا**	ضرورة الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليمية اللغة العربية	ج تيزي وزو
10:45- 11:00	**كايسة عليك**	واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية – السنة الخامسة أنموذجا-	ج بجاية
مناقشة			

الجلسة الختامية

- توصيّات، توزيع شهادات المشاركة في الملتقى، كلمة رئيس المخبر.

المحور الأول:

الممارسات اللغوية في المؤسسات التعليمية: تشخيص وتحليل

الممارسات اللّغوية الخاطئة وأثرها على لغة الطفل

أ. صحرة دحمان

جامعة الجزائر

المقدّمة: لقد أثبتت **الدراسات** التي تهتم **بلغة الطفل وتطوّرها** أنّ **أفضل مراحل اكتساب اللّغة** تقع **ما بين عامين وسن البلوغ**. وأنّ الاهتمام بدراسة الطفل في **أهم مظهر من مظاهر حياته** - وهو **اللّغة** - يمكّننا من بناء طرق تعليم اللّغة على أساس سليم وقويم من ازدهار البحوث العلمية والعملية التي تنطلق من واقع الطفل في كلّ قطر من الأقطار العربية لتؤسس لقانون عام يمكن أن يخضع له أيّ طفل عربي، دون إغفال ما يميّز طفل عن آخر، وبلد عن آخر.

وإذ كانت **مرحلة الطفولة المبكّرة** (مرحلة ما قبل المدرسة) من **أهم المراحل في حياة الطفل والراشد**، خاصّة تلك المتعلّقة **باللّغة ومهاراتها الأربع**: الاستماع - التعبير - القراءة - الكتابة، فإنّ دراسة هذا الجانب تعين المعلمين والمربين والآباء وواضعي البرامج، في فهم خصائص أطفالهم وتنشئتهم بما يتوافق مع خصائص اكتساب اللّغة وتعلّمها. ومن ثم الإسهام في وضع المناهج التي تتلاءم مع مستوى الأطفال ونموّهم في هذه المرحلة.

وبقدر ما **يقدّم المجتمع للطفل** في هذه المرحلة من عناية واهتمام **بقدر ما يخلق من تكيّف سوي في مرحلة المراهقة والرشد**. فيتحدّد بناء على ذلك إسهام الفرد في تطوير مجتمعه وبنائه وتنميته. فالأطفال يمثلون مستقبل المجتمع والأمة لذلك **أصبحت العناية بالممارسات اللّغوية مطلبا حيويا من مطالب التواصل اللّغوي السليم**. في حين أنّ الواقع أثبت أنّ أسلوب التعامل مع المتعلّم في الأطوار التعليمية جميعها فيه خروج عن **المواصفات اللّغوية المعروفة**، وهو ما تسبّب في **تشوهات** أصابت الممارسة اللّغوية الصحيحة.

وإذا كان الفرد طفلاً أو راشداً مطالبا **بإتقان لغته الأولى** التي يتواصل بها مع غيره وفي حياته اليومية، **فهو مطالب بشكل كبير بإتقان لغته الثانية** ليكون عنصرا فاعلا في مجتمعه، لأنّها اللّغة التي تعبّر عن كيانه وكيان أمته وأيّ إهمال أو تجاوز في استعمال هذه اللّغة في مجتمع يعتز بها لأسباب كثيرة ومتعدّدة، سيؤدي ذلك حتما إلى آثار وخيمة، تبدأ **بالاستهجان**، وهو الأمر الحاصل في أيامنا، وقد **تنتهي إلى الهزء والسخرية** (1) وهو الأمر الذي ينبغي أن نعمل على دفعه وتحاشيه أفرادا وجماعات. لذلك سنركّز على تلك الممارسات اللّغوية التي تقع في دور الحضانة، باعتبار أنّها تهتم بالطفل في مرحلة يتميّز فيها بقدرة عجيبة على تعلّم أيّ شيء بما في ذلك اللّغة السليمة.

وإذا كانت الأسرة تسعى إلى **إشباع حاجات الطفل المختلفة** كحاجته إلى الحب والأمن، وحاجته إلى اكتساب خبرات جديدة وحاجته إلى التقدير والتشجيع، وحاجته إلى تحمّل المسؤولية (2)، فإنّ **دور الحضانة** تحاول أن **تكمل إشباع هذه الحاجات** فتقدّم للطفل الرعاية في هذه الجوانب حتى ينمو نموا متوازنا وسليما. إلاّ أن **حاجة الطفل إلى الجانب اللّغوي لا تقل أهمية** عن هذه الحاجات. لذلك لابدّ أن تعمل الأسرة والمجتمع بمؤسساته المتعدّدة على العناية بهذا الجانب.

1 ـ حاضر الطفل اللّغوي قاعدة لمستقبله: إذا كان أحد أهم أهداف التربية والتعليم هو **إعداد الطفل للمستقبل** لتحمّل مسؤوليات كثيرة، "فمن الطبيعي أن **تسعى** كل من **الأسرة والمدرسة ودور الحضانة إلى تعليم الأطفال** بعض التقاليد وإكسابهم الآداب والعادات التي لا تأخذ معناها الاجتماعي الكامل إلاّ حينما يصيرون كبارا ... ومن الناحية الإجرائية لا يمكن الوصول إلى هذا المستقبل الذي طالما تذرّع به المربون لتبرير كثير من مواقفهم، إلاّ مرورا بالحاضر الذي يصبح فيما بعد ماضيا ... وهناك حاجات يدخل إشباعها ضمن الإعداد للمستقبل والتخلّف عن إشباعها لابد أن يؤثر سلبا في هذا المستقبل المنشود" (3).

وكل **تطور** أو نمو أو نضج في حياة الطفل **لا يحصل دفعة واحدة**، وإنما **يتحقق عبر مراحل مختلفة** ومتتابعة ومتكاملة، بحيث يحتاج في كل مرحلة من هذه المراحل إلى جرعة خاصّة ملائمة ويشترط أن تقدّم بطريقة ملائمة أيضا. ولابد من مراعاة قدرات الطفل العقلية والجسمية التي تسمح له بالاستيعاب والتعلّم. ومراعاة كذلك

ميولات الأطفال وما يستأنسون إليه حتى يحصل التجاوب العفوي ويكون حضورهم حضورا فعليا. وبالتالي صياغة البرنامج وفق ما يحقّق الاكتساب الجيّد ودون التركيز على الكم الهائل من الخبرات المتراكمة، ومراعاة القيمة الحقيقة لهذه الخبرات بالنسبة لعمليتي الإعداد والتكوين [4].

وإذا كان **الاهتمام بالإعداد اللّغوي** هو أحد أهم الأهداف، فإننا نعتقد أنّ ما يحصل في واقعنا **لا يتعدى الاهتمام الشكلي** بالمسألة. ذلك أنّه **لا يكفي** أن نركز جهودنا على **تعليم الأصوات والحروف** ونديز ظهورنا لما يمكن أن يسهم إسهاما فعّالا في إعداد الطفل إعدادا صحيحا. فإذا كان **الطفل لا يسمع اللّغة ولا يحتك بها** إلا في أوقات محدودة جدّا، فهذا من شأنه أن يبعده عن الممارسة اللّغوية السليمة حاضرا ومستقبلا. ومن شأنه أيضا أن يبعده عن اللّغة نفسها، **لأنّه لا يملك أيّ دافع لتعلّمها ولا الرغبة في تعلّمها**. وفي حال فقد هذان الشرطان: الدافع والرغبة، فقد ذلك الرابط الذي يربط بين المتعلّم واللّغة. ومن هنا يختل حاضر الطفل اللّغوي والنتيجة الحتمية ستكون اختلال مستقبل الطفل اللّغوي. وهو ما سيؤثر سلبا على تحصيله العلمي لأنّ فاقد اللّغة فاقد لأهم أسباب التعلّم.

إنّ **حاضر الطفل اللّغوي هو قاعدة لمستقبله اللّغوي**، ولا يمكن بحال من الأحوال أن تسعى المؤسسات التعليمية بما فيها دور الحضانة "لتقديم حلول لمشاكل يمكن أن تواجه الفرد في مستقبل أيامه... ولكنّها تنسى أنّ **التكيّف مع الظروف والمعطيات** مرهون بقدرة الفرد على **رفع تحديات الحاضر أولا**" [5]. بما في ذلك رفع تحديات اللّغة التي تعتبر وسيلته الأولى للتكيف مع الظروف والمعطيات، وقاعدة لتعلماته المختلفة. لذلك لابدّ من الرعاية اللّغوية الخاصّة في مرحلة الطفولة، وما تقتضيه من متطلبات وشروط لنموّها وانتعاشها.

فالبيئة اللّغوية المناسبة شرط ضروري لتعلّم اللّغة تعلّما سليما ذلك أنّ الطفل يكتسب لغته الأم في ظرف قياسي لتوفر بيئة الاكتساب المناسبة. في حين يتأخر في تعلّم اللّغة الثانية (العربية الفصحى) أو يتعلّمها تعلّما ناقصا لأنّ هذه **البيئه غائبة** أو أنّها **لا تساعده على التعلّم الجيّد**. فالطفل لا يمكنه أن يتعلّم اللّغة إلاّ من خلال سماعه

لأداء سليم خال من الممارسات اللّغوية الخاطئة. وعليه تصبح العناية بالممارسات اللّغوية الصحيحة مطلب حيوي.

2 ـ لغة المربي أو المربية وأثرها على لغة الطفل: إنّ ما **يغيب عن أذهان** عدد كبير **من المربين والمربيات** أنّ الأطفال الذين يتعاملون معهم هم كائنات حيّة تنمو وتتطوّر، وأنّ هذه الحركة **النمائية** هي حركة دائمة لا تتوقف، وهي تشمل جوانب الشخصية ومظاهرها كلّها. بما في ذلك قدراته اللّغوية الاتصالية التواصلية والفكرية الإدراكية [6]. وإذا كان هؤلاء المربون يرغبون فعلا في تزويد الطفل بما يحتاجه لتنمية رصيده اللّغوي، فإنّهم بحاجة إلى استراتيجيات ووسائل وطرق تدريس جديدة تعينهم على التأثير الإيجابي في الطفل لتطوير لغته وجعلها لغة مطاطة قابلة للتكيّف مع كلّ المقامات التي يستعمل فيها اللّغة.

وإذا كان لزاما أن يحرص المربي على الدوام "على تكييف وسائله وطرق معاملته وبصفة عامة دروسه لجعلها تتلاءم مع مستوى تطور ونضج الأطفال، بحيث يتعامل مع كل طفل في حدود ما هو مهيأ له، نزولا عند إمكاناته الحقيقية واستعداداته" [7]، وإذا كان لزاما أن تتجاوب العملية التربوية "مع الآثار الناجمة عن هذه العملية، فتقوم بتجديد مضمونها وتطوير أدواتها ومراجعة أساليبها وتقنياتها حتى تكون في مستوى متطلبات كل مرحلة يمر بها الأطفال ... [وإذا كان لزاما أيضا أنّ المؤسسات التربوية المختلفة مطالبة بأن] تعيش حياة المجتمع في صميمها وتؤدي فيها دورا رائدا لتسترجع به مكانتها اللائقة"[8]؛ فإنّ **المربي مطالب بالحرص الشديد على استعمال لغة سليمة** تحقق للطفل توازنه النفسي والاجتماعي.

فعندما يصبح الطفل قادرا على التعبير عن نفسه وعن حاجاته الضرورية وقادرا على التواصل مع الآخرين، فتلك علامة على اندماجه في بيئته الطبيعية والاجتماعية **واللّغة هي التي تمنحه القوة للتكيف بطريقة صحيحة فيتصف بشخصية متفاعلة قابلة للانسجام مع أفراد المجتمع**. فضلا عن التنشئة الاجتماعية التي تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية على الإطلاق[9]. من هنا تأتي الحاجة إلى **ضرورة العناية بلغة المربي أو المربية لما لها من أثر على حياة الطفل اللّغوية والنفسية والاجتماعية**. بحيث يكون سلوكه اللّغوي سويا وسليما.

فالطفل يتأثر بكل ما يقوله الكبار وبطريقة نطقهم للغة، خاصّة لغة معلمه أو مربيه فهو قدوته التي يقتدي بها ليس فقط في سلوكه اللّغوي، بل كذلك في سلوكاته الأخرى. وفي هذا الشأن قال عمر بن عروة لمعلّم ولده: "ليكن **أول إصلاحك** لولدي **إصلاحك لنفسك**، فإنّ **عيونهم معقودة بك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح ما تركت**"[10] فإذا ما وجد خلل في ممارسة المربين أو المعلّمين اللّغوية انعكس ذلك على لغة الطفل التي تصبح صورة من صور هذه الممارسات، بما تحمله من أخطاء وانحرافات عن الأصل. وهو ما يؤدي ـ شيئا فشيئا ـ إلى الانتشار الواسع للممارسات اللّغوية الخاطئة، وإلى الضعف اللّغوي العام الذي تشهده المؤسسات التعليمية جميعها دون استثناء.

3 ـ بعض الممارسات اللّغوية الخاطئة: إنّ ملاحظة **الواقع اللّغوي العام وواقع الممارسة اللّغوية في المؤسسات التعليمية** بما في ذلك **دور الحضانة**، تجعلنا نؤكد على حقيقة ملموسة وهي **غياب فعلي للغة العربية الفصحى**، "وبعدا كبيرا بين ما يجب وما يكون فالأطفال والشباب والشيوخ يتداولون بينهم لهجات عامية، هي مزيج من الأصول العربية المشوّهة والغرسات المحلية والوافدة، لا تمثّل شيئا من آمال التربية اللّغوية في الحياة"[11]، بل إنّ ما تنتجه الجامعات وما ينتجه المتخصصون في علوم العربية، ينتشر فيه اللّحن بشكل كبير وقلّما نجد ما يشفي الصدور ويخلو من الركاكة والفساد في التراكيب والدلالة والمقاصد.

ولا ذنب للطفل في هذه الممارسات الخاطئة، فهو يتلقى لغته من محيطه فتنمو انطلاقا مما يسمعه من ألفاظ وعبارات وصيغ في البيت والشارع ودور الحضانة ومؤسسات التعليم التحضيري المختلفة، ثم بعد ذلك في المدارس والمعاهد والجامعات وما يسمعه في المذياع والتلفاز. "فيتلقف زاده اللّغوي من أفواه هؤلاء وهؤلاء ليختزنه في وعيه ويبني عليه ما يعنّ له بعد"[12]. فالطفل إذا يعيش اليوم في مستويات لغوية متباينة بتباين هذه البيئات التي تتداوله. وما تجب الإشارة إليه أنّ المدرسة لم تسلم من استعمال هذه اللّهجات والتداخلات الحاصلة بين اللّغات بعد أن كانت، في وقت ليس بالبعيد البيئة اللّغوية الوحيدة التي تُمارس فيها العربية الفصحى على الأقل في قاعات الدراسة.

وهكذا كما يقول الدكتور فخر الدين قباوة: "تجد المهارات اللّغوية قد شُدت إلى منازع الهجنة والارتكاس، واستسلمت لضغوط العوامل الهدامة من كل صوب فكانت صورا شُوها من خلائط الكلام والقراءة والكتابة والأفهام وتعذّر على المصلحين تشخيص الداء، وتحضير الدواء وإدراك الشفاء"[13].

ولكي يكون كلامنا علميا وعمليا، لابد من ذكر مظاهر الممارسات اللّغوية الخاطئة المتداولة في دور الحضانة والأقسام التحضيرية، والتي تعتبر صورة من صور الممارسات الحاصلة في المجتمع كلّه، **وهو ما يفسّر عدم الوعي بأهمية الجانب اللّغوي في مرحلة الطفولة المبكرة** من جهة، وسوء **إعداد المربين لغويا** من جهة ثانية، الأمر الذي يُظهر عدم تحكمهم في الممارسة اللّغوية السليمة. وفيما يلي نجمل بعض هذه المظاهر كالآتي:

3 . 1 الانتقال اللّغوي: (code switching)

الانتقال اللّغوي هو **إحدى الاستراتيجيات اللّغوية التبليغية** الأكثر جريانا بين المزدوجين، بحيث يتواجد نظامان لغويان أو أكثر في الخطاب، فينتقل المتكلّم من كلمات أو مقاطع (segments) بلغة إلى كلمات أو مقاطع بلغة أخرى أو عدّة لغات فالمقطع **(أ)** ينتمي إلى **ل أ**، وينتمي المقطع **(ب)** إلى **(لب)**. ويمكن أن يمتد طول هذا الاستعمال الذي يبدأ بكلمة ليصل إلى قول أو مجموعة أقوال حتى تتكوّن فقرة كاملة[14].

وهناك ثلاثة أنواع من الانتقال اللّغوي:

أ - الانتقال داخل الجملة الواحدة، وهذا هو النوع الذي يشيع في مؤسسات التعليم.

ب - الانتقال بين الجمل أو بين الأقوال

ج - الانتقال خارج الجملة، كإدخال بعض العبارات الجامدة في الخطاب لغرض أو لآخر.

وإذا كان الانتقال اللّغوي هو إستراتيجية تبليغية يجنح إليها المتكلّم في خطابه فينبغي التفريق بين **الانتقال الدال** على **ملكة لغوية عالية**، وهو النوع الذي يمكن استخدامه لشرح بعض المفاهيم العلمية في الملتقيات الدولية مثلا والانتقال اللّغوي **الناتج**

عن قصور في هذه الملكة، خاصّة في اللّغة الثانية أو اللّغة الأجنبية [15]. ذلك أنّ المتكلّم يضطر إلى اللجوء إلى لغته الأم لتعويض النقص الموجود في لغته الثانية التي اكتسبها عن طريق التعلّم، أو اللّجوء إلى لغة أجنبية كالفرنسية مثلا في المجتمع الجزائري لسد فراغات لغته. وهو الأمر الحاصل في مدارسنا.

فالنوع الأول يمكن وصفه بالمقبول أو الجائز، لأنّ غرضه واضح. أما النوع الثاني فيمكن وصفه بعكس ذلك، ويمكن تسميته بهجين لغوي مضطرب يتسبب في تذبذب كل من المتكلّم والسامع فيُظهر لدى الأول عدم القدرة على التعبير عن المقصود بدقة، ويُظهر لدى الثاني صعوبة فهم ذلك المقصود خاصّة إذا كثر التنقل بين اللّغتين من غير داع. فيؤدي ذلك إلى استعمال جمل متقطّعة غير مفهومة، وهو ما يجعلنا نستنتج غياب لغة واضحة. وهو ما سيؤثر سلبا على المتلقي عامة، وعلى المتلقي ـ الطفل بصفة أخص.

ومن أمثلة ذلك:

تخاطب المربية الأطفال: شكون اللّي جاب الدفتر والتصاور.

الأطفال: أنا ... أنا

م: وأنت ما درتش photocopie على الدفتر الصحي؟

ط: أنساتي ما درتش photocopie.

م: قول الماماك الدريلك photocopie.

م: وقتاش تكملو الدوسيي (dossier) تاعكم.

في حصة أخرى: تشرح المعلمة درس كيفية الربط بين نقطة ونقطة أخرى: تبعو معايا لوكان نروحو هكذا **ديركت** (direct) نقدروا نجوزو**؟**

في موضع آخر: عرفتوه سور sure ؟ ! (وتقصد المسار الذي يمكن للأطفال إتباعه للوصول إلى النقطة المقصودة).

في موضع آخر: تتكلم طفلة آنستي ماشي دالتو..

م: normalement دالت كنزة، ماعليش فيما بعد انت.

في درس أخر: التعريف بأسماء الأشياء المنزلية

م: واشنو هذا؟ طفلة: تلفون (الهاتف الثابت)، م: Sa fait هذا واشنو؟ تجيب طفلة: portable، م: ما نقولوش portable نقولو هاتف نقال.

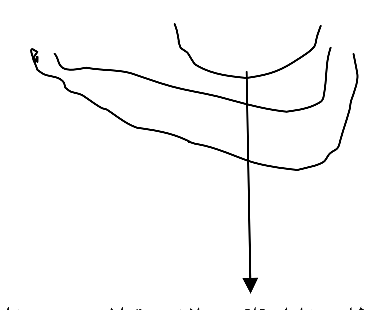
3 ـ 2 المزج اللّغوي: (code mixing)

المزج اللّغوي هو إستراتيجية تعبيرية، يمزج فيها المتكلّم عناصر أو قواعد لغتين، فيحوّل عناصر من اللّغة (أ) إلى اللّغة (ب). وقد تكون هذه العناصر **أصواتا** أو **وحدات معجمية** أو **جمل كاملة** [16]. وقد يُسقط أصواتا من اللّغة الثانية ويعوّضها بأصوات لغته، مثلما يفعل الناطق العربي في حال نطقه لبعض الكلمات الأعجمية؛ كنطق [r] راء، ونطق [v] فاء. وقد يحوّل بعض الصوائت الأعجمية إلى صوائت عربية مثل تبديل صائت [e] بالكسر [ِ] و [u] و [o] بضمة [ُ].

ومن أمثلة ذلك: في حصّة رسم تطلب المعلّمة من الأطفال رسم زهرة تقول طفلة: أنساتي أنا مانعرفش نرسم زهرة.

المعلّمة: سيي (essayer) دبري راسك.

وتقول لطفلة تلمس محفظتها: كي تكملي عملك سڤمي كرطابك (cartable)



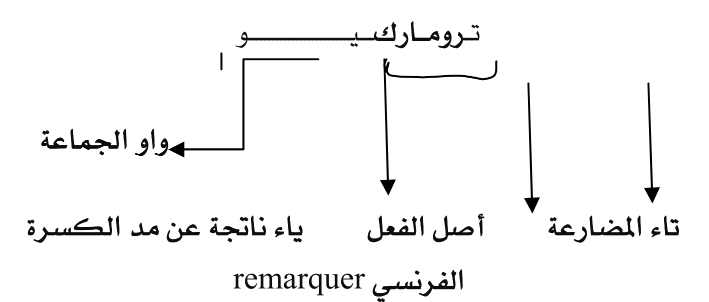
فالراء تقابل [r] ، و الطاء تقابل [t] ، والفتحة الممدودة تقابل "a"، فضلا عن إضافة الكاف وهو ضمير متصل دال على المخاطب.

كاف دال على المخاطب

نلاحظ أنّ أصل كلمة "كرطابك" هو الكلمة الفرنسية "cartable" بحيث أُخضعت لنظام العامية بإحداث تغيّرات صوتية وصرفية، كما هو ظاهر من خلال التحليل.

وتستعمل المعلّمة كلمات ممزوجة أثناء تعاملها مع الأطفال مثل:

پـــلاســتـــك (ta place)، واش راكـو ترومـاركيـو (remarquer)، فالفعـل الفرنسي خضع لعدّة تغيّرات صوتية وصرفية كالآتي:



فقد صرّف تصريفا عاميا، مع المخاطب (أنتم) في الزمن الحاضر بإضافة تاء المضارعة في بداية الفعل، وواو الجماعة في نهايته. وعلى المستوى الصوتي حصلت التغيّرات الآتية:

ـ تحويل الصامت [r] إلى راء.

ـ تحويل الصائت [e] إلى ضمة ممدودة.

وهكذا نلاحظ أنّ الكلمات الممزوجة المستعملة هي كلمات مشتركة بين نظامين لغويين، هما الفرنسية والعامية الجزائرية، بحيث يظهر فيها أصل لكلمات فرنسية تخضع لنظام العامية بإدخال تغيرات صوتية وصرفية على هذه الكلمات.

3 ـ العامية الخالصة: وأقصد بها عامية البيت والشارع والمقهى بما يحمله هذا المستوى اللّغوي من خصائص ومميزات، أهمها أنّ هذا المستوى يضعنا في دائرة ضيقة جدّا **لأنّ مستعمله عاجز عن التعبير عن مختلف الحاجات والمواقف** (العلوم والآداب والفنون)، فهو مستوى **لا يتعدى استعماله التعبير عن الحاجات اليومية والبسيطة.** فضلا عن كونه يحصرنا في المحلية التي هي عكس العالمية. ونحن نرى في ذلك أزمة تسبب عثرة في حياة أجيالنا، وهي ليست مشكلة لغوية اجتماعية فحسب، وإنما هي داء نفسي وعقلي وعلمي؛ لأنّه يهدّد مقومات شخصيتنا وحضارتنا ووجودنا.

فإذا **كان طبيعيا أن يسمع الطفل هذه العاميات في البيت والشارع والملعب** فإنّه **ليس من الطبيعي أن يسمعها، كما هي، في التلفاز والمذياع وقاعات الدرس.** وإذا كان لا مفر من سماعها واستعمالها لغلبتها على الأسماع والأفواه فلابد بالمقابل من سماع

العربية الفصحى واستعمالها على الأقل في قاعات الدروس، لكي يستطيع المتعلّم أن يمارسها في جميع شؤون حياته تفكيرا وتعبيرا.

إنّ الممارسة اللغوية الحاصلة في مدارسنا تعكس تدني المستويين: التعليمي واللّغوي، وتعكس أيضا المشكلات التي يعاني منها مجال تعليم اللّغات بشكل عام ومجال تعليم اللّغة العربية بشكل خاص؛ ذلك أنّ أساليب التعليم وطرقه المتبعة اليوم تغفل استعمال العربية الفصحى بحيث تنقل العلوم والفنون باللّهجات المحلية أو باللّغات الأجنبية كالفرنسية بالنسبة إلى علوم الطب والصيدلة والعلوم التكنولوجية في جامعاتنا، وليس هذا فحسب بل "كثيرا ما تنقل اللّغة العربية الفصحى إلى الطلاب بأساليب عامية، أو شبه عامية، فتدخل عقولهم، وترسخ في ألسنتهم هجينة شوهاء"[17].

ومن أمثلة ذلك:

ترسم المعلّمة مجموعة من الأدوات المنزلية على السبورة ثم تبدأ في شرح الدرس:

هَاذْ الأدوات وين نلقاوهم؟ الأطفال: فـ لْمَنزلْ .

م: هذوا أدوات ..... الأطفال: أدوات منزلية.

م: وعْلاَهْ أدوات منزليَة، الأطفال: لخطش نصيبوهم فـ الدار، تعلّق المعلمة: ما نقولوش في **الدّار**، نقولوا في **البيت**، في **المنزل**، إذن أدوات منزلية.

وإذا كانت هذه هي ممارستنا اللّغوية في مؤسساتنا التعليمية - ابتداء من دور الحضانة ومرورا بكل المراحل التعليمية المختلفة ووصولا إلى الجامعة - فهل ننتظر من الأجيال الصاعدة أن تتمثل العربية الفصحى في نشاطاتها وإنتاجاتها؟ وأن تكون اللّغة العربية الفصحى هي لسان حالهم والمعبّر عن وجدانهم وشعورهم؟ هيهات هيهات فنحن نجد أغلب المتعلمين يصب على هذه اللّغة سخطه وغضبه، "ويرى النجاة من عثراته في التفات من أحكام العربية وقواعدها، لينطلق في متاهات العجمة والضلال حتى لقد أصبح من أشيع المبادئ وأروجها أن تتسلل أصابع العامية والأعجمية إلى لغة العلماء والأدباء بل لغة الدارسين والمتأدبين" [18].

هذا، ونشير إلى أمر في غاية الأهمية وهو أنّ المربين والمعلمين في كثير من الأحيان يُخطِئون الكلمات العامية الفصيحة الأصل، والتي يمكن استغلالها لربط

العامية بالفصحى وتعليمها وتعلّمها. وهذا ما نلاحظه في المثال السابق في تعليم المعاني: البيت، والمنزل، إذ **تخطئ المعلّمة** كلمة **الدار**، وتقتصر على كلمتي: **البيت والمنزل**. كما تخطئ، في موضع آخر من درس آخر، استعمال الفعل **راح/يروح**، وتعوضه بالفعل **ذهب/يذهب**، على الرغم من أنّ الفعل راح فعل عربي فصيح.

4 ـ أسباب الوضع اللّغوي المتأزم: لا يكاد المتعلّمون اليوم، في الأقطار العربية عامّة والجزائر خاصّة، وبعد نهاية مراحل تعليمية مختلفة، إقامة أحاديث خالية من الأخطاء بأشكالها المختلفة: النحوية والصرفية والتركيبية، ولا يكادون يقرأون قراءة جهرية مسترسلة قائمة على النطق الصحيح لأصوات العربية الفصحى. وإننا لنرى أنّ **هناك أسبابا عديدة أسهمت في هذا الوضع اللّغوي المتأزم**. وفيما يلي أهم هذه الأسباب وأكثرها تأثيرا على لغة الأطفال والناشئة:

1 ـ **ارتفاع مستوى العامية وانحدار الفصحى وتقهقرها وتدني أساليبها ومفرداتها** على المستويين المكتوب والمقروء، وقد أصبحت ظاهرة ضعف المستوى اللّغوي للعربية الفصحى في صفوف المتعلّمين ظاهرة ملحوظة، وذلك راجع إلى استخدام العاميات الدراجة على الألسن وسيلة لنقل العلوم والمعارف. فالمعلمون اليوم ـ باستثناء البعض طبعا ـ لا يكادون ينقلون مادة علمية أو أدبية خالية من العامية. وبذلك يجد المتعلّم نفسه "يجابه بسلطان العامية المسيطرة على ثقافته وقدراته، وبتفلت زمام الفصحى من يده، فينهار أمام القوة الكبرى، ويستسلم لتيارات اللّهجات الدارجة تتخلل لغته فتفسدها أو تطغى عليها"[(19)].

2 ـ ولم يتوقف الأمر عند حد استعمال العاميات، بل **ظهر في السلوك اللّغوي للمعلّمين والمربين خليط أو هجين لغوي لا هو لغة فرنسية خالصة ولا هو عربية عامية خالصة**. وإنما هو مستوى هزيل غير قادر على التعبير عن حاجات المتكلّم الضرورية في المواقف المختلفة. بحيث يجنح إليه مستعمل اللّغة لسد فراغات لغته. وإن دلّ ذلك على شيء فإنّما يدل على قصور كبير في استعمال العربية الفصحى أولا ومناهج وطرق تعليمها ثانيا. إذ يبدو جليا أننا نعاني أزمة واضطرابا في التعليم والمناهج التي تتسم بالفوضى والقلق، بحيث لم تتمكن هذه المناهج بعد الاستقلال من إيجاد مستقر واضح المعالم والأهداف ناجح الوسائل. فنحن نتخبط بين مد وجزر وننتقل من سيئ إلى

أسوأ[20]، والدليل على ذلك تخرج أعداد هائلة من طلبة الجامعات، وأغلبهم لا يفقهون الفصحى ولا يعرفون قواعدها ودقائقها وأصولها.

3 ـ **مواصلة تدريس العلوم والتكنولوجيا باللّغة الفرنسية في الجامعات**، وهذا يعني تراجع عن مبدأ التعريب القاضي بتعميم استعمال اللّغة العربية في مجالات الحياة جميعها والمؤسسات سواء أكانت ذات طابع تربوي أم اقتصادي. وأهم هذه القوانين القانون "رقم 91 ـ 05 المؤرخ في 16 جانفي 1991 الحامل تعميم استعمال اللّغة العربية". بحيث ينص البندان الأول والثالث من الباب الأول من هذا القانون على:

ـ يحدّد القانون الحالي قوانين تعميم استعمال اللّغة العربية وحمايتها في مختلف مجالات الحياة الوطنية.

ـ يجب على كلّ المؤسسات أن تعمل على ترقية اللّغة العربية وحمايتها والسهر على استعمالها الجيّد.

4 ـ **تبوأ الفرنسية مكانة عالية** في المؤسسات الاقتصادية الهامة في المجتمع مثل البنوك ومؤسسات التأمين والمؤسسات الصناعية والتجارية كمؤسسة سوناطراك.

5 ـ وقد تسبب تقهقر استعمال العربية في المؤسسات والتراجع عن مبدأ التعريب في الجامعة في بعض المجالات، وتبوأ اللّغة الفرنسية مكانة عالية، في **نقص الدافع لدى المتعلّمين في إتقان العربية الفصحى**، فضلا عن **عدم وجود ذلك الرابط الروحي** الذي يربط بين الفرد المتعلّم ولغته. وهو ما نلاحظه من استهجان لهذه اللّغة في أوساط أغلب الناشئة والمتعلمين.

6 ـ **عدم وعي المجتمع والفرد بأهمية الجانب اللّغوي** في حياتنا بصفة عامة وحياة المتعلّم بصفة خاصّة، وحياة الطفل بصفة أخص في مرحلة الاكتساب التي تبدأ من الميلاد إلى حوالي خمس سنوات. ذلك أنّ الآباء والمربون يهتمون بتوفير الحاجات الضرورية للطفل من أكل وشرب وحنان وما إلى ذلك، ويغفلون توفير البيئة اللّغوية المناسبة.

7 ـ **غياب يكاد يكون تام لوسائل الإعلام في الاهتمام بالجانب اللّغوي** ويلاحظ تقهقر استعمال العربية الفصحى في الحصص الثقافية والاجتماعية الأكثر مشاهدة واستماعا، والجنوح إلى استعمال العاميات والهجين اللّغوي. فوسائل الإعلام

مطالبة بالتميّز بلغة عالية المستوى، ودفع الناس دفعا إلى الارتقاء إلى مستويات لغوية عالية، وعدم النزول إلى لغة العامة.

8 . **الاهتمام بالعلوم الطبيعية والتكنولوجية وتشجيعها** على حساب العلوم الإنسانية **بالتنكر** لها، وعدم الوعي بأهميتها الفكرية والعلمية، وهو ما يؤدي إلى **انصراف المتميّزين والمتفوقين** من التلاميذ والطلبة عن اللّغة العربية وما يتصل بها من علوم وآداب وفنون. وهو ما تسعى السياسات التعليمية إلى تكريسه بشكل مقصود أو غير مقصود، بحيث يتم توجيه التلاميذ والطلبة المتفوقين جميعهم - دون مراعاة لميولاتهم واتجاهاتهم - للتخصصات العلمية والتكنولوجية وتوجيه العاديين والمتوسطين إلى التخصصات اللّغوية والعلوم الإنسانية عامة واللّغة العربية وآدابها بصفة أخص وبذلك يفقد المجتمع والأمة عقولا نيّرة وقدرات هائلة، ونفوس تطمح إلى التغيير والإبداع. وهو ما يلاحظ على أغلب طلبة العربية وآدابها الذين يؤكدون على أنّهم وجدوا أنفسهم في تخصص غير مرغوب فيه، وربّما كان هذا التخصص بالنسبة إليهم آخر التخصصات المختارة في وثيقة التوجيه. فضلا عن عدم وجود أيّ محفز أو دافع لتعلّم العربية وإتقانها.

9 . **إهمال الجانب اللّغوي في تقييم الطالب** في نجاحه في الامتحانات الرسمية كشهادتي: التعليم المتوسط والباكالوريا. فاللّغة العربية الفصحى لا تدعمها أي أسس أو قرارات تجعل إتقانها شرط من شروط النجاح في الامتحانات. وهذا ما يفتح المجال واسعا **لإعطاء الأهمية للكم على حساب الكيف**، فكلنا يعلم تلك اللّغة السطحية والهزيلة التي يملكها الممتحنون، "**فالامتحان** التحريري يجوز فيه كل تعبير، وتغتفر فيه أكبر الأخطاء وأشنع التراكيب، ويكتفي فيه بأداء المعلومات دون النظر إلى اللّغة التي أدتها وعبّرت عنها. ثم تكون المساعدات تلو المساعدات لإنقاذ الراسبين"[21] وإنجاحهم ودفعهم لميدان العمل دون زاد. وتجدر الإشارة إلى أمر في غاية الأهمية وهو أنّ أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى اللّجوء إلى مثل هذه الحلول مرده إلى الاكتظاظ الموجود في الأقسام والأفواج والمجموعات التي يفوق عدد تلاميذها أو طلابها العدد الطبيعي والمعقول.

10 ـ **فقدان القدوة الحسنة**، إذ **كيف يمكن** لتلميذ أو طالب **الاعتزاز بلغته والنظر إليها نظرة سليمة**، ويدرك أنّ لهذه اللّغة دورا أساسيا في استيعاب العلوم والثقافات والآداب وحاجات المجتمع والأمة، وهو **لا يملك أدنى الشروط التي تحقق هذه الغايات**، وأهمها على الإطلاق **القدوة الحسنة** ؟ كيف يمكن لمعلّم أن يؤثر في تلاميذه وطلابه وهو يشعر بالهزيمة، فرجال التعليم عامة يهتمون كغيرهم بتوفير أدنى شروط الحياة، فأغلبهم يعاني مرارة الحاجة؟ كيف يمكن **أن يحب الطفل لغته ويقدّسها ويتقنها وهو يشعر بالملل والجمود والجفاف عند سماعه لمواد اللّغة العربية؟** كيف **يعشق هذه اللّغة** وهو يدرك مع مرور الأيام أنّ **معلّمه يعزف عن العربية وعلومها** ويلجأ في تدريسه إلى العاميات والمزيج اللّغوي؟ كيف **يمكن لأطفالنا أنّ يتعلّموا العربية، ولغة معلميهم ومربيهم تفتقد للمرونة والعملية والوظيفية؟** كيف يمكننا أن **نبني نفوسا مندفعة نحو الإبداع** وأغلب **المعلّمين والمربين لا يملكون هذه النفس المندفعة؟**

5 ـ حلول ومقترحات: بعد محاولتنا طرح مشكلات واقع الممارسة اللّغوية بشكل عام وواقعها في بعض دور الحضانة بشكل خاص سنحاول الآن إعطاء بعض الحلول والمقترحات التي نراها ضرورية لمعالجة مشكلاتنا اللّغوية

فيما يلي:

* **1 ـ تبني سياسة لغوية واضحة وتخطيط لغوي يجسدها**: لكي تأخذ العربية الفصحى مكانها الصحيح في المجتمع، لابد من **بناء سياسة لغوية واعية تركّز على اختيار اتّجاه لغوي واضح المعالم** يمكّن العربية الفصحى من التغلغل والسيطرة على مرافق الحياة الضرورية كلّها، **كالتعليم "فالطفل الجزائري** يجب أن يتلقى من المدارس أصالته وتاريخه وحضارته أولا بلغته العربية حتى ترسخ في ذهنه، ثم يتلقى فيما بعد اللّغات الأجنبية"[22]، **والإدارة**، بحيث تعرّب الإدارة تعريبا شاملا في القطاعات كلّها، ولابد من وضع سياسة تعتمد مبدأ التدرّج بحيث توزع العملية على مراحل مختلفة ومتعاقبة، وتحترم الآجال المحدّدة على المدى القريب والمتوسط والبعيد. **والإعلام** الذي يعكس تطور المجتمعات ورقيّها ويتمثّل لغة راقية تعبّر عن اهتماماته وثقافته ويرتفع عن لغة العامة لكي ترتفع العامة إليه، ولكن الحاصل أنّ التلفزيون مثلا، وهو **الوسيلة الإعلامية الأكثر انتشارا وارتباطا بالجماهير**، ينزل في أغلب

حصصه إلى اللّغة الدارجة على الألسن. وما **لغته** إلاّ **نموذج من الاستعمالات العادية والممارسات اللّغوية الخاطئة** التي لا تضيف إلى المشاهد شيئا، بل تضره بتكريس مثل هذه الممارسات.

ولابدّ من **وضع تخطيط لغوي تنتهجه المنظومة التربوية** للمحافظة على ثوابت الأمة واختياراتها، والذي يضع في الاعتبار **مجموعة من المبادئ الأساسية**، التي لا غنى لأيّ تخطيط لغوي عنها والتي يمكن تقسيمها إلى **عوامل خارجية وأخرى داخلية** تخضع لها العملية التعليمية، كالآتي:

أ ـ العوامل الخارجية:

1 ـ الواقع اللّغوي المعقّد الذي يتسم بالتعدّد والتنوّع اللّغوي، فإلى جانب وجود العاميات العربية واللّهجات الأمازيغية توجد اللّغتان العربية الفصحى والفرنسية اللّتان تتوزعان وفق مجالات تسيطر في بعضها الفصحى وفي بعضها الآخر الفرنسية. أو تتقاسمان الاستعمال كما في الصحافة المكتوبة [23]. وهنا تظهر عدّة أسئلة منها:

1 ـ ما هي **اللّغة التي نختارها للتعليم في المراحل التعليمية** كلها بما في ذلك الجامعة؟

2 ـ هل أنّ **الاقتصار على اللّغة العربية الفصحى** في التعليم **يتسبب** في **تخلّفنا وانحطاطنا**؟

3 ـ هل يضمن لنا **التشبث باللّغة الفرنسية في التعليم العالي** في بعض التخصّصات **التطور والرقي، واللّحاق بركب الأمم المتقدّمة**؟

4 ـ هل يمكننا **الاستغناء عن تعليم اللّغات الأجنبية**؟

5 ـ ما موقع اللّهجات الأمازيغية من التخطيط اللّغوي؟ [24]

لاشك أنّ الجواب عن السؤال الأول لا يفترض وجود أكثر من اختيار واحد وهو **العربية الفصحى**، التي هي **عامل رئيس في توحيد الجزائريين**، لأنّها **تحمل المقوّمات الأساسية للشعب الجزائر**، فهي اللّغة الرسمية، والحاملة للدين والتاريخ والثقافة. فضلا عن كونها **ثابت من ثوابت الأمة**. ولا يجب أن تنافسها لغة أخرى مهما كانت الأسباب.

غير أنّ الجواب عن السؤال الثاني يفرض علينا تحري الدقة وعدم الاندفاع الحماسي، دون إعطاء ملابسات الموضوع، ذلك أنّ **الاقتصار على الفصحى نفسها**

لا يسبب لنا التخلف والانحطاط، فاليابانيون مثلا أبدعوا، على الرّغم من أنّ **لغتهم ليس لها إشعاع حضاري خارج اليابان**، وأنتجوا حضارة تجاوزت الحضارة الأوربية الراهنة[25] فهل تعجز العربية عن ذلك؟ غير أننا مطالبون بالتزام الدقة والإقرار **بعجز أهلها الذين توقفوا في زمن ما، ولم يتمكنوا من مواكبة التغيّرات الحاصلة في المجالات العلمية والتكنولوجية**، فحدث تقدّم كبير للأمم الأخرى، قابله تراكم معرفي هائل عجزت العربية على مسايرته.

ولكي تستطيع العربية أن تصبح قوة لغوية، لابد من قيام حركة واسعة النطاق تشمل **إعادة النظر في سياسة التعريب** و**إعطاء أهمية خاصّة لترجمة المصطلح العلمي وتوحيده** في كامل الدول العربية. وفي هذا الشأن يقول الدكتور صالح بلعيد: "فما كان يجب على الرسميين **أن يقبلوا القهر الثقافي الذي تمارسه عليها اللّغة الأجنبية** ومن واجبات مسؤوليها **أن يعيدوا النظر في سياسة التعريب الفاشلة** والتي عفا عليها الزمان، فلابدّ من **طرح جديد يستجيب للتطوّرات الحديثة**. وهكذا تحتاج [العربية] إلى دعمها بكل الوسائل الممكنة من أجل تغيير في المناهج الدراسية، وإعادة النظر في نحوها وإلى منظور جديد في اللّهجات التي تعيق تحصيل الملكة بشكل طبيعي ... كما يجب أن يعمل المختصون في إطار رفع معنويات متعلميها ومستعمليها لتجاوز المثبطات التي لا ترى فيها لغة العلوم ولا لغة البورصة والتجارة الدولي، وعليهم أن يظهروا بأنّ إخضاع العلوم لمعايير علمية موضوعية ممكن في كلّ اللّغات" [26].

أما الجواب عن السؤال الثالث فلا يتطلب عناء كبيرا، ذلك أننا لو رجعنا إلى التغيّرات الحاصلة في عالم المعرفة والعلوم، لأكدت لنا أنّ **اللّغة التي تحمل اليوم مشعل التطور والرقي هي اللّغة الانجليزية، وليست اللّغة الفرنسية**. فإذا وضعنا في موقف اختيار فلماذا لا نختار اللّغة الانجليزية ونتشبث بها؟ أليست هي الأصلح في زماننا أليست الأكثر انتشارا واستيعابا للعلوم والتكنولوجيا؟

وأما جواب السؤال الرابع فسهل ميسور، ذلك أنّ **تعليم اللّغات الأجنبية يجعلنا ننفتح على العالم وعلى الثقافات الأخرى وعلى العلوم المختلفة**، وعليه يصبح تعليم اللّغات أمرا ضروريا خاصّة بالنسبة إلى المتخصصين الذين لا غنى لهم عن معرفة آخر التطورات في حينها؛ بشرط **أن لا يؤثر تعليم اللّغات الأجنبية تأثيرا سلبيا على تعليم**

العربية الفصحى، كانشغال المتعلّم بلغة أخرى على حساب العربية. ويشترط كذلك إعادة ترتيب موقع اللّغات الأجنبية في التعليم، إذ لا ينبغي أن تكون الفرنسية بالضرورة، اللّغة الأجنبية الأولى، ويترك الاختيار للمتعلّمين وأوليائهم في تحديد موقع اللّغة الأجنبية الأولى والثانية والثالثة وهكذا.

وكما قال الدكتور صالح بلعيد: "من واجب المدارس العليا ومراكز الترجمة أن تعمل على تخريج مدرسين ومترجمين حسب الخريطة الوطنية في مجال التعليم والترجمة؛ لسدّ كل النقائص التي نعانيها في التواصل مع الغير، فلا يجب أن نكون أحاديي اللّغة الأجنبية، فعلينا تحديد خريطة اللّغات المتقدّمة والتي لنا ارتباط تاريخي وعلمي وحضاري ونفعي" [27].

2 ـ مشكلة الأفكار: إنّ أحد أهم مشكلاتنا اللّغوية تكمن في **المحافظة على أفكار بالية**، تجاوزها الناس والزمان، وهي ربط الحضارة والتطوّر بلغة دون الأخرى ورفض التغيير. فضلا عن الصراع الفكري الذي تموج به الحياة الثقافية بين تيارين متباينين في الاتجاه والهدف. فالتيار الأول يمثّله مجموعة من المثقفين الجزائري الحاملين للغة الفرنسية بفضل تكوينهم في المدارس التنظيمية الفرنسية في العهد الاستعماري. أمّا التيار الثاني فيمثّله مجموعة من المثقفين الحاملين للغة العربية بفضل تكوينهم في الزوايا والكتاتيب وجامع الزيتونة بتونس والمشرق العربي بشكل عام فهذا الصراع المصطنع من أهم المشكلات والعقبات النفسية والاجتماعية والفكرية التي تواجه الجزائر[28]. ولابد من حوار وطني جاد لإزالة هذه العقبات التي لم تنتج سوى التقهقر والتخلف.

ب ـ العوامل الداخلية:

تقوم العملية التعليمية على توفّر أربعة أسس، وهي: **1 ـ المعلّم**

2 ـ المتعلّم، 3 ـ المحتوى التعليمي، 4 ـ طريقة التعليم.

فالأساس الأول يجعلنا نؤكد على ضرورة **انتقاء المعلّمين انتقاء قائما على أسس علمية صحيحة** وتوفر **أهم شرط من شروط التعليم وهو حب المهنة** فأغلب المعلمين لم يختاروا التعليم حبا فيه، بل لعدم حصولهم على مهنة أخرى. وكذلك انعدام

الدورات التكوينية اللّغوية الموجّهة للمعلّمين خاصّة الجدد منهم فكيف يمكن لفاقد الشيء أن يعطيه؟

أمّا **الأساس الثاني**، فيفرض علينا النظر في **أحوال المتعلّمين وقدراتهم النفسية** بالاعتماد على معطيات علم النفس التعليمي في تعليم اللّغة، وذلك بالاهتمام بعوامل الانفعال والوجدان التي تؤدي دورا مهما في اكتساب اللّغة وتعلّم مهاراتها، ومعطيات الدراسة الخاصّة بالنمو اللّغوي ومحتواه ومراحله لدى التلاميذ الصغار، ومنه اشتقاق الطرق التعليمية الملائمة.

وأمّا **الأساس الثالث**، فإننا نعتقد أنّ أهم ما ينبغي التركيز عليه، هو أن **يكون المحتوى المقدّم مألوفا** حتى يقبل عليه الطفل ولا يدبر، وأن تكون موضوعاته متصلة ببعضها بعض، فلا تُقدّم للمتعلّم في صورة متناثرة. فضلا عن تحديد الأهداف المتوخاة من تعليم المحتويات التي توزع على مراحل مختلفة لكنّها متكاملة.

وأما **الأساس الرابع**، فهو العمل على **وضع طرائق تعليم حديثة تساير التغيّرات الحاصلة** في المجتمع والعالم، وتوظف التطوّر التقني في مجال تعليم اللّغة العربية والتخلي عن الطرق التقليدية التي أثبت الواقع التعليمي قصورها وعدم نجاحها النجاح الكامل.

* **2 - استغلال الرصيد اللّغوي المشترك بين العامية والفصحى**: إذا كان **عدد من الأطفال ينتقلون**، في سن مبكرة (من عام إلى ثلاثة أعوام)، من جو الأسرة **إلى جو دُور الحضانة** التي تساعد الأسرة في تنشئة الطفل وتربيته، فإن **عددا** آخر **يبقى متعلّقا بالبيئة الأولى** إلى غاية سن الرابعة والنصف أو الخامسة حيث **يلتحق هؤلاء الأطفال بالكتاتيب** التابعة للمساجد أو **المدارس القرآنية الحرة** لتلقي نوع من التعليم يعتمد تحفيظ السور القصار من القرآن الكريم وتحفيظ بعض الأذكار والأدعية من السنة الشريفة، أو يلتحق ببعض المؤسسات التي تقدّم تعليما تحضيريا كبعض الجمعيات المدنية ودور الشباب وغيرها. إلاّ أنّ **بعضهم** الآخر **يظل مرتبطا بالأسرة** إلى غاية سن السادسة للالتحاق مباشرة بالمدرسة دون سابق إعداد.

ويعتبر الانتقال إلى مؤسسات التعليم التحضيري - اليوم - ضرورة من ضرورات العصر، اقتضتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية. وإذا كانت هذه

المؤسسات **متعدّدة المذاهب والمشارب**، فإنّ أهم ما ينبغي أن يجمع بينها هو **إعداد الأطفال إعدادا لغويا قائما على ممارسة لغوية صحيحة** تنقل الطفل تدريجيا من استعمال العاميات الدارجة إلى استعمال الفصحى استعمالا يحقق للطفل المتعلّم **القدرة على التعبير عن نفسه وعن أغراضه بكل سهولة ويسر**، شرط أن تكمل المدرسة انتهاج النهج نفسه. وأن تسعى هذه المؤسسات أيضا إلى **باستغلال المخزون اللّغوي العامي الفصيح** القبلي للطفل في تعلّم الفصحى، وعدم تخطئة كل ما هو عامي؛ لأنّ في ذلك إهدار للوقت والجهد. وهنا **تظهر أهمية الدراسات العلمية المقارنة بين أنظمة العاميات ونظام الفصحى** والتي ينبغي أن تهتم بإبراز أوجه الشبه **على المستوى المعجمي** والتركيز على **المعاني المشتركة التي يمكن أن تخدم تعلّم الفصحى وتعليمها**. فضلا عن اختيار **مستوى لغوي يقترب من الفصحى اقترابا كبيرا**، بحيث يُستَعمل هذا المستوى لفترة وجيزة ومحدّدة تمهّد لانتقال الطفل من استعمال العاميات إلى استعمال الفصحى.

*** 3 - إعطاء أهمية لكل التخصصات وتكريس قيمة العمل:** وذلك بإعطاء أهمية بالغة لقيمة العمل عامة سواء أكان ذلك في مجالات التكوين المهني أم في مجالات التخصصات الجامعية أم في مجالات الحياة المختلفة؛ بحيث يُوجه التلاميذ والطلبة وفق ميولاتهم، وذلك بخلق نظرة سليمة ومتوازنة لكل التخصصات دون استثناء، وعدم رفع مجال والحط من قيمة مجال آخر، وبذلك ندفع بأجيالنا ومجتمعنا وأمتنا نحو الرقي والازدهار، فيشعر كل فرد بقيمته في المجتمع وأنّه يؤدي دورا أساسيا ومهما في الحياة، فيزول ذلك الشعور بالنقص والذل والاحتقار. ولا يحصل ذلك إلاّ ببناء فكر أطفالنا بناء سليما، منذ نعومة أظافرهم، فكر قائم على أسس وقواعد جديدة تأخذ بعين الاعتبار مصلحة المجتمع والأمة، لا على فكر سقيم يغرس في نفوس أبنائنا النفور من العمل الصالح مهما كان مجاله. وبناء فكر قائم على استعدادات وقدرات كل فرد في المجتمع. فاللّه سبحانه وتعالى خلقنا أطوارا وأصنافا ليكمّل بعضنا بعضا وقد ورد في القرآن الكريم هذا المعنى، **قال تعالى**: (ولولا دفع اللّه الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض) البقرة/ 251.

الخاتمة: ونحن نختم هذا العرض، الذي حاولنا فيه أن نعالج **جانبا من جوانب حياتنا اللّغوية** التي تتسم بالتعقيد، نؤكد على حقيقة غائبة عن الكثيرين والكثيرات

وهي أن **مصير ممارساتنا اللّغوية الصحيحة مرهون بقدرتنا على معالجة المشكلات المختلفة** التي يعج بها واقعنا اللّغوي. ومرهون أيضا بقدرة الباحثين المتخصّصين في كل المجالات التي تمس تعليم اللّغة وتعلّمها على دراسة هذا الواقع دراسة جادة وعلمية تكشف عيوب الحاضر وتبدع البديل الذي يخرجنا من أزمتنا اللّغوية، بحيث ينطلق هؤلاء الباحثون من واقع المجتمع الجزائري الذي يتميّز عن واقع مجتمعات أخرى سواء أكانت عربية أم غربية، لإيجاد حلول تلائمه ولا تلائم غيره على الرّغم من أنّه قد يشترك مع بلدان عربية وعلى الأخص بعض بلدان المغرب العربي الكبير في بعض المظاهر العامة. إلاّ أنّه يختلف اختلافا جذريا عن البلدان الغربية في أمور كثيرة أهمها المنطلقات: الفكرية والحضارية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي ترتكز عليها أي سياسة تعليمية في العالم. لذلك نحن مطالبون بتحقيق **أمرين اثنين**: الأول هو **بناء وإنتاج طرق تعليمية** تناسب مجتمعنا. والثاني هو **الاستفادة من التجارب الناجحة للأمم الأخرى**، شرط تكييفها وفق مقتضيات واقعنا بشكل عام وواقعنا اللّغوي بشكل خاص.

ولا **يمكن أن يتحقق شيء** مما قلناه **دون توفر إرادة سياسية وشعبية كبيرة** فهاتان الإرادتان متلازمتان، ولا تقوم الواحدة دون الثانية. فالأولى توفر الوسائل المادية الضرورية وتسهر على وضع القرارات المناسبة والواعية وتسطّر الأهداف. والثانية تكرّس الجهد والوقت لإنجاح العملية وتنفيذ القرارات وتحقّق الأهداف المسطرة. ونحن **لسنا مخيّرين في الخروج من أزماتنا**: الاقتصادية والاجتماعية، والنفسية، والفكرية واللّغوية. بل **نحن مجبرون** على فعل ذلك **لأننا نعدّ جزءا من خير أمة أخرجت للناس.**

الهوامش:

1 ــ حلمي خليل، **اللّغة والطفل:** دراسة في ضوء علم الـنفس اللّغـوي، دار النهـضة العربيـة بيروت، 1986، ص7.

2 ــ انظر: محمّد عباس نور الدين، **من حاجات الطفل إلى حاجتنا للطفل** مجلـة علـوم التربيـة دورية مغربية نصف سنوية، مج: 2، ع: 18، مارس 2000، ص11.

3 ــ منصوري عبد الحق، **اعتماد الواقعية مطلب تربوي،** مجلة علوم التربيـة مرجـع سـابق ص35.

4 ــ انظر: منصوري عبد الحق، **اعتماد الواقعية مطلب تربوي**، مجلة علـوم التربيـة، مرجـع سابق، ص32.

5 ــ انظر: المرجع نفسه، ص. 37.

6 ــ المرجع نفسه، ص 33.

7 ــ نفسه، ص 33.

8 ــ نايفة قطامي ومحمّد برهوم، **طرق دراسة الطفل**، دار الـشروق للنـشر والتوزيـع، 2007 ص 17.

9 ــ 1 الزواوي خالد، **إكساب وتنمية اللّغة**، مؤسـسة حـورس الدوليـة، الإسـكندرية، 2006 ص 202.

10 ــ 2 فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، دار الفكـر، دمـشق ــ سـورية 1999، ص 72.

11 ــ 3 المرجع نفسه، ص74.

12 ــ 4 المرجع نفسه، ص75.

13 ــ انظر: بحثنا في الماجستير، **ظواهر الاحتكاك اللّغوي في سـلوك النـاطقين الجزائـريين** (الوسائل السمعية ــ البصرية نموذجا)، قسم اللّغة العربيـة وآدابهـا، جامعـة الجزائـر،1999 ص 45. وانظر كذلك:

J.F Hamers et M. Blanc, Bilingualité et bilinguisme, Ed Pierre Mardaga, Bruxelles, p 198_ 199.

14 ــ انظـر: W. mackey, Bilinguisme et contact des langues, Ed Klincksieck, Paris, p 401

15 ــ انظر: بحثنا في الماجستير، مرجع سابق، ص47 ــ 48 . وانظر كذلك:

J.F Hamers et M. Blanc, p 199 _ 200.

16 ــ فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، ص115.

17 ــ المرجع نفسه، ص 110.

18 ــ المرجع نفسه، ص 112.

19 ــ المرجع نفسه، ص 114.

20 ــ **الجريدة الرسمية** للجمهورية الجزائرية رقم 03، 16 ــ 01 ــ 1991، ص 38.

21 ــ فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، ص115.

22 ــ عمر بورنان، **تخطيط السياسة اللّغوية**، مجلة اللّغــة الأم، دار هومــة، الجزائــر، 2009 ص 162.

23 ــ انظر: بحثنا في الماجستير: **ظواهر الاحتكاك اللّغوي في ســلوك النــاطقين الجزائــريين** ص 6 وما بعدها.

24 ــ للجواب عن هذا السؤال انظر: مقال الدكتور صالح بلعيد: **اللّغة الأم، والواقع اللّغوي فــي الجزائر**، مجلة اللّغة الأم، ص 27 وما بعدها.

25 ــ صالح بلعيد، **اللّغة الأم، والواقع اللّغوي في الجزائر**، مجلة اللّغة الأم، ص 26.

26 ــ المرجع نفسه، ص 25 ــ 26.

27 ــ المرجع نفسه، ص43.

28 ــ انظر: بحثنا في الماجستير، **ظواهر الاحتكاك اللّغوي في ســلوك النــاطقين الجزائــريين** ص 10 ــ 11.

دور المؤسّسة التعليميّة الجزائريّة العتيقة في تعزيز الملكة اللّغويّة

أ. أحمد بناني

المركز الجامعي تمنراست

إن المدرسة تمثل مجتمعا صغيرا من مكونات المجتمع الكبير لها طبيعتها التي تنفرد بها عن بقية المكونات كما لها معطياتها المتميزة إذ تهدف إلى إثراء وتعزيز الملكة اللغوية والفكرية والعلمية، وتطويرها من خلال عملية التلقين والتثقيف الاجتماعي التي تتبعه. حديثنا عن تعزيز الملكة اللغوية يقودنا إلى الحديث عن الدور الكبير الذي كانت تلعبه المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة في تعزيز الملكة اللغوية وتركيزنا على الملكة هو تسليط للضوء على المادة المقروءة في هذه المؤسسة التعليمية العتيقة بمختلف أشكالها لأن الشكل المقروء يعد بحق معين يستمد منه المتعلم كل ما يمكن أن يرتقي بلغته وينطلق بلسانه ويفتق ذهنه، ويعزز ملكته لأن كيان المادة المقروءة قائم في وجوده على ألفاظ اللغة وصيغها وتراكيبها فهذه الألفاظ والصيغ والتراكيب هي الأوعية التي فيها تنتقل المعارف والخبرات والتجارب وبها تدون وتسجل وتؤخذ.

إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بمنهجها، وبأسلوب عرضها للعلوم والمعارف أدت دورا كبيرا في صيانة الملكة اللغوية وتعزيزها، فغاية مداخلتنا الوقوف على منهج هذه المؤسسة التعليمية العتيقة ودوره في صيانة الملكة اللغوية وتعزيزها بل وصيانة اللغة العربية فما المنهج المتبع في هذه المؤسسة العتيقة؟ ما هي مكونات المادة المقروءة المعدة لتعزيز الملكة اللغوية؟ هل للمشرف على العملية التعليمية فيها دور كبير في تعزيز الملكة؟ أم للفضاء الاجتماعي الذي تصنعه الحظ الأوفر في تعزيزها؟ وكيف نستفيد من الرصيد الذي خلفته المؤسسة التعليمية العتيقة في تقويم العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية الحديثة ؟

1- الملكة اللغوية والعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة:

إن حديثنا عن الملكة اللغوية هو حديث عن الحذق في اللغة والتفنن فيها لأن "الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم يحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[1]، وهي ملكة لا تحصل إلا بتعليم يجعل منه الغزالي صناعة وهي من أشرف الصنائع ذلك أن الصنائع حسية متباينة منها العالية الشأن ومنها المنحطة الشأن، وعلو شأنها من انحطاطه يعود إلى مادة الصناعة في تعارف الناس عليها بين رفعتها ووضاعتها، فلما كان التعليم متصرفا حسبه في قلوب البشر ونفوسهم وكان القلب أشرف شيء في الإنسان وأشرف المراد على الإطلاق كان أشرف الصنائع[2].

نظرة المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية العتيقة هي لب نجاح هذه المؤسسة في تعزيز الملكة اللغوية فالنظر إلى التعليم كأشرف الصنائع يجعل المتصدي لهذه العملية حريصا على تجويده وتقديم علمه في أبهى الحلل وأحسن الهيئات التي من شأنها أن تقربه إلى المتعلم ونشوقه للنهل منه والتعلق به والحرص على الإبداع فيه وتنمية القدرات والاستعدادات للوقوف على حقائق العلم فالملكة إذا ما صادفت رؤية تقدس العلم وننظر إليه هذه النظرة الممجدة فلا ريب أنها ستسهم في رفع مستوى المتعلم وإثراء مخزومه اللغوي وتحصيله المعجمي.

المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يحمل قناعة تسمو بالمتعلم وتبث فيه الحرص على التعلم واغتنام الفوائد اللغوية واللطائف البيانية وهو ما جعله يحرص كل الحرص على إيصال معارفه ويبذل كل ما بوسعه ليرتقي بمستوى متعلميه لأن من يمتلك صناعة التعليم يمتلك مهارة توصيل المعرفة فجودة التعليم وملكة المعلم المؤمن بأن التعليم صناعة سبيل إلى حذق المادة اللغوية والمعارف المختلفة وكذلك سبيل إلى تعزيز الملكة لدى المتعلم كما أن القدرة الخلاقة التي تجعل الحاذق المتمرس في التعليم يوفر الفضاء النفسي والتفاعل الوجداني الذي يعكس روح الأسرة هو الجو المفتق للمواهب والمعزز للملكات.

2- منهج التعليم في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة سبيل لتعزيز الملكة اللغوية: إن العودة إلى تاريخ المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يقودنا إلى نتيجة مؤداها أن المناهج التعليمية المتبعة في تلقينها للعلوم اللغوية أسهمت إسهاما كبيرا في تعزيز الملكة اللغوية، فالمنهج المتبع في عرض المعارف ومحتوياتها كان له الحظ الأوفر في تميز أداء المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة إذ المعارف المعتمدة تتنوع بين علوم لغوية كألفية ابن مالك والآجرومية، البلاغة العربية إضافة إلى المتون الفقهية المختلفة، وهي معارف يبدع المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة في منهج عرضها عرضا يعتمد " التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حلى ينتهي إلى آخر الفن "[3].

هذا التدرج يتيح للمتعلم التماهي مع عرض مسائل النحو و البلاغة وسائر العلوم والمعارف الفقهية الأخرى، فهو منهج يهيئ المتعلم لتحصيل الملكة في هذه العلوم "إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله"[4]. الخطوة الجزئية التي تعتبر استهلالا لعملية الحذق وتعزيز الملكة بقومها المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بالعودة " إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج من الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته"[5]. إنها محطة مهمة نحو تعزيز الملكة اللغوية وحذق العلوم والمعارف حيث يعود المعلم المتمرس في صناعة التعليم إلى علم النحو وعلوم اللغة فيرجع بمتعلمه "وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته"[6]. منهج التدرج الذي دأب عليه معلمو المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة هو الذي خلص بمعظم خريجيها إلى حذق اللغة وامتلاك ناصية البيان وملكة التلفظ بأعذب الألحان، والنطق بأسس التراكيب المتسقة المعبرة بإيقاع الصوت اللغوي المنتقى المسكوبة في نسق موشح بوشاح اللسان العربي المبين.

إن المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يبتعد عن إحضار المسائل المقفلة من العلم وعرضها على المتعلم ومطالبته بعدها بإحضار ذهنه في حلها ويتجنب الاعتقاد الخاطئ بأن إمطار المتعلم بسيل من المسائل هو مران على التعليم وصواب فيه فلا يكلفه رعي ذلك وتحصيله لأن المسلم بأن التعليم صناعة مقتنع بأن قبول العلم والاستعداد لفهمه يستدعي التأني والتدرج في العرض والصبر على التلقين دون استعجال ثمرة التحصيل .

التدرج في عرض المعارف اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يتسم بتكرار مسائل هذه المعارف بالتدرج المعتمد الذي يجر الاستعداد للرقي معه انطلاقا "من التقريب إلى الاستيعاب الذي هو فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن"[7]. المعلم في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة لا ينطلق من الغايات في البدايات لأن ذلك يقود المتعلم إلى العجز عن الفهم والوعي ويبعده عن الاستعداد الذهني للتلقي، فيصعب عليه التعلم فيتكاسل ويهجر ذلك الفن لذلك تعتمد المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة على هضم كتاب في علم لغوي وهكذا سائر المعارف اللغوية لكن دون أن يزيد المعلم متعلمه "على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم"[8]. إن المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية العتيقة لم يكن يتجاوز قضايا علم ما لم يهضمها المتعلم ويحذقها، وذلك بعقد مجالس لهضم الكتاب الواحد والنهل من مسائله إذ يتجنب في ذلك الإطالة مع الكتاب الواحد بتقطيع المجالس التي يعرض فيها والتفريق ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها، وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا وأقرب صنعة لأن الملكات إنما

تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه[9].

الخاصية المميزة للمؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة في تعزيزها للملكة اللغوية هو اقتصارها على ايصال العلم الواحد وبعد الفراغ من مسائله والتأكد من التمرس فيها حينها يتم تجاوز هذا العلم إلى علم آخر فمن "المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معا ويستصعبان"[10]، فلحظة تضارب علمين في لحظة لا ريب أن أحدهما ستشكل مسائله من مسائل العلم الآخر وهو ما يخلق صعوبة في فهم أحد العلمين والوقوف على بعض جزئياته، والتمكن من أوائله وأواخره. إن المؤسسة الجزائرية العتيقة تفرغ ذهن المتعلم للنهل من الفن الواحد وبعدها يتم تجاوزه إلى علوم أخرى لأن "تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصر عليه ربما كان ذلك أجدر بتحصيله"[11] وأنسب لترسي

3- المادة المقروءة في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة ودورها في تعزيز الملكة اللغوية: إن تنوع المعارف اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة كان له الدور الكبير في تعزيز الملكة اللغوية حيث نجد أن اقتصارها الأول كان على القرآن الكريم منذ الصغر، وذلك مدعاة لاستحكام الملكة اللغوية بل "إن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده"[12]، فمعظم العلوم والمعارف التي تلقن في المؤسسة التعليمية العتيقة مبداها من القرآن إذ هو الأصل الأول الذي ينهض بالمعارف والعلوم التي تأتي بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه[13]، ولذلك تستحكم ملكة الحفظ من عذب الكلام وسحر بيان القرآن التي تعزز الملكة اللغوية لدى متعلمي المعارف اللغوية المختلفة، وهو ما جعلهم بالإضافة إلى حفظهم يتسمون بتجويد الخط والكتابة لعنايتهم برسم القرآن وهو ما جعل ملكة اللسان العربي تحصل لكل انتسب يوما للمؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة.

يضاف إلى القرآن الكريم الحديث الشريف وبيان النبي عليه أفضل الصلاة والسلام والشعر العربي من خلال المعلقات العشر فهذا الاهتمام بالشعر والتفنن في طرق إلقائه وأساليب الاستشهاد به وذلك من خلال المعلقات العشر، فهذا الاهتمام

بالشعر مع جودة التعليم أورث متعلمي المدرسة الجزائرية العتيقة ملكة صارت ألسنتهم بها أعرف باللسان العربي ولا تكاد تلهج إلا باللفظ السليم المنتقى المعبر عن أشرف المعاني بأجمل درر المباني .

إن العناية البالغة بالشعر العربي هذا الفن الشريف عند العرب الذي "جعلوه ديوان علومهم وأخبارهم وشاهد صوابهم وخطئهم وأصلا يرجعون إليه في الكثير من علومهم وحكمهم، وكانت ملكته مستحكمة فيهم شأن ملكاتهم كلها والملكات اللسانية كلها إنما تكتسب بالصناعة والارتياض في كلامهم حتى يحصل شبه في تلك الملكة"[14]، فالشعر وإيقاع كلماته ومفرداته ونغم أوزانه مدعاة إلى التمكن من الملكة واستحكامها بل إن حفظ المتون الفقهية والدواوين الشعرية سبيل لترسيخ أساليب معينة في الذهن، فتعزز الملكة من خلالها، فتصبح هذه الأساليب "هيئة ترسخ في النفس من تتبع التراكيب في شعر العرب لجريانها على اللسان حتى تستحكم صورتها، فيستفيد بها العمل على مثالها والاحتذاء بها في كل تركيب من الشعر "[15].

إن الاهتمام بالشعر في المؤسسة التعليمية العتيقة لم يمنع من العناية بالجوانب النثرية كبعض الكتب الفقهية المنثورة نثرا بديعا كالآجرومية في النحو وبعض المختصرات الفقهية مما يؤكد بأن الحفظ المواد المقروءة في المؤسسة التعليمية العتيقة تعزز الملكة لأن الكلام العربي لا يعرف تأليفه، ويقف على بدائله إلا من حفظ كلام العرب " حتى يتجرد في ذهنه من القوالب المعينة الشخصية قالب كلي مطلق يحذو حذوه في التأليف كما يحذو البناء على القالب والنساج على المنوال"[16].

معلمو المؤسسة الجزائرية العتيقة يبثون في متعلميهم قناعات مفادها أن الحفظ من الكلام العربي وبالإكثار من ذلك تستحكم ملكته وترسخ، فمن يروم تعلم اللسان العربي لابد له من كثرة الحفظ فعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ، فبارتقاء المحفوظ في طبقته ترتقي الملكة الحاصلة لأن الطبع إنما ينسج على منوالها وتنمو قوى الملكة بتغذيتها[17].

الملكة اللغوية في المؤسسة الجزائرية العتيقة ملكة تعززها ملكات، فالملكة الشعرية تنشأ بحفظ الشعر، وملكة الكتابة بحفظ الأسجاع والترسل وملكة البلاغة العالية في جنسها إنما تحصل بحفظ العالي في طبقته من الكلام[18] وهو ما يفسر تحكم متعلمي المؤسسة الجزائرية العتيقة في ناصية اللغة.

4- **أخذ العلوم اللغوية عن المشايخ مشافهة كمال الملكة اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة:** إنّ المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تجعل من الأخذ عن المشايخ المتبحرين في كل فن كمال للملكة اللغوية ورسوخها في الذاكرة ذلك الأخذ المتفاعل مع المادة المقروءة لا التلقي الأصم البعيد عن الاستيعاب الايجابي الميسر لاستحضار هذه المعارف وتوظيفا، وهو ما جعل المؤسسة التعليمية العتيقة تنوع في طرق أخذ العلم وحفظه فتعرض العلوم اللغوية والمعارف تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة لأن "حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا فعلى كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها... فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يقيد تمييز الاصطلاحات بما يراه (المتعلم) من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان، ويصحح (المتعلم) معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم"[19].

المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بذلك مدرسة تحاول أن ترسم لنفسها منهجا حقق نتائج ينبغي للمدرسة الحديثة الاستفادة مما جاءت به هذه المؤسسة من مناهج نفيد منها في تعزيز العملية التعليمية الحديثة بغية الرقي بمستوى الملكة اللغوية عند طلاب هذه المدرسة خاصة في تغيير النظرة تجاه العملية التعليمية إذ النظرة السلبية لهذه العملية التي ينطلق فيها الأستاذ دون إرادة في الإبداع و لا صبر على تلقين علومه اللغوية مع عدم الاستعانة بآليات تهيئ المتعلم للتعليم وتخلق الفضاء الأنسب للعملية التعليمية، فالنظرة الإيجابية للعملية التعليمية نظرة تتعزز فيها الملكة اللغوية بفضل تكامل جميع مكوناتها بدءا بالمعلم والمتعلم والمادة المقروءة والمنهج البديع المتبع في عرض المعارف والعلوم اللغوية المختلفة.

5- التفاعل مع المحفوظ تعزيز للملكة اللسانية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة: إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تسهم في تعزيز الملكة اللغوية بفضل الحرص الشديد للمتصدين للعملية التعليمية بها على تفاعل المتعلم مع المادة المحفوظة إذ جل الاهتمام منصب على الحفظ لكن ليس أي حفظ بل الحفظ المتفاعل مع المقروء، فنجد النصوص المنتقاة للحفظ سواء فقهية أو نحوية أو بلاغية تركز على مفاتيح ترسخ هذه المادة وآليات تعزز الملكة من خلالها ويبدو ذلك جليا من خلال السلاسل الصوتية المرنة التي يتوفر عليها النص المنظـوم على الإيقــاع الموسيقي، وهو ما يوفر المتعة والجاذبية الفنية، فيحصل التفاعل بين المتعلم والمعارف اللغوية، فيتحقق الرضا والانجذاب نحوها مما يسهل حفظها واختزان جواهرها في الذاكرة، وبذلك يجعلها أكثر ثباتا وأطول رسوخا في الذاكرة وأدعى إلى سرعة الاستذكار وهو ما يدعم حركية الانسياب لحظة استرجاع والتذكر. مدرسو المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تفطنوا إلى أهمية استغلال النغم والإيقاع وتبينو شغف المتعلمين بالأوزان من خلال اهتمامهم بالشعر والإيقاع والأسجاع والفواصل وأثر الإيقاع والوزن في الكلام فاستغلوا هذه الجاذبية الفنية فنظموا المعارف العلمية والمتون الفقهية في سلاسل صوتية متتالية بغية تسهيل الحفظ والاستذكار وهو سبب اهتمام المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بالمتون المنظومة في مختلف المعارف اللغوية والأدبية والفقهية، فكانت مادتها الأساسية مصنفة وفق أوزان الشعر التي تنفخ في النفس شغف التفاعل مع المادة المحفوظة فتجعل المتعلم يذاكر، ويتابع تعليمه بلا كلل فيكد ويجتهد، فيغدو لسانه عذبا بأفصح الكلام وأعذب الألحان وأطيب المعاني وأبهى الألفاظ المرصعة بأسمى الدلالات وأعمق المعاني البعيدة المرامي المسكوبة في أجود القوالب السابحة بذهن المتلقي في فضاءات عالم بيان الملكة اللغوية السامقة.

إنّ التفاعل مع المحفوظ كان يبدو في الوهلة الأولى في حفظ متون المعارف المختلفة حفظا دون فهم ولا تطبيق إذ لا يجد المتعلم مشقة في حفظها مثلما يجد من المشقة في الفهم والإدراك، فكانت توسم عملية الحفظ بالإجبارية والقسرية وهي متعددة المجالات من العلوم الدينية إلى النحوية واللغوية ثم الفقهية، وكذلك الألفية كأهم نظم نحوي يتم هضمه إلا أن هذا التنوع والتعدد والاختلاف كان يستحوذ على

قلوب المتعلمين إذ إيقاع نظمه يغري بحفظ الكثير ويدعو في كل لحظة إلى المزيد بلا توان لأن أهم وصفة ترافق الحفظ في المؤسسة الجزائرية العتيقة "احفظ وافهم" فتخصص بذلك بعد هذا الحفظ جلسات للشرح والتوسع في المعاني والوقوف على ما غمض من الدلالات وما أبهم من الألفاظ في شروحات يبسط فيها المعلم كف التواضع مستذكرا أمانة تبليغ العلم وقداسة الدرر التي ينثرها على متعلميه موقنا بسمو رسالته.

إنّ نظرة المتصدين للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة إلى حفظ المعارف والعلوم وفق الأوزان والإيقاعات والأخذ بنصيب من هذه المعارف تربية للذوق الأدبي وكذلك الحس الحضاري فضلا عن تهذيب التعبير والفصاحة وحسن الخطاب من ذلك مثلا ما وجد في الأثر المرفوع إلى أم المؤمنين السيدة عائشة رضي الله عنها في نصيحة ثمينة تقول فيها "رووا أولادكم الشعر تعذب ألسنتهم"[(20)] فحفظ المتون وسيلة تعذب بها الألسن فصاحة وتطرب بها بلاغة، فتسلس اللغة ويسهل امتطاء الألسنة لصهوة البيان فيصقل الذوق، ويتجلى القول في أبهى صوره.

6- ممارسة الخطابة وفن الإلقاء كمال نمو الملكة اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة: إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بتخصيصها لجانب الممارسة اللغوية من خلال ممارسة الخطابة وفن الإلقاء تتيح للمتعلم توظيف محصوله اللغوي المختزن في ذاكرته فأثرت بذلك ملكته اللغوية لأن الارتجال في إلقاء الخطب والدروس محطة تغني الرصيد اللغوي فـ "ممارسة المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة لا تزيد من حيوية إنعاش هذا المحصول وحضوره الدائم في الذهن ومن فاعليته في التعبير فحسب، وإنما تعمل أيضا على تنميته والإسراع في إغنائه، فمن الثابت في علم النفس أن الخبرات أو المعلومات القديمة تساعد على خفض الفترة الزمنية اللازمة لتعلم مهارات جديدة أو تلقي معلومات جديدة"[(21)] لذلك يهيئ فن الإلقاء الأرضية لاستدعاء المخزون اللغوي فيوظف ولفظ يستدعي ألفاظ وبذلك ترسخ وتثبت وتنمو باستمرار.

الارتجال في إلقاء الخطب والدروس هو أجلى صور توظيف الرصيد اللغوي وتفعيل الملكة اللغوية "فالمفردات المدركة شكلا ومعنى والمختزنة في ذاكرة الفرد تعينه على تصوّر أو إدراك مفردات أخرى مرتبطة بها أو مجاورة لها في كلام يقرأه أو

يسمعه إذ أنّها تخلق سياقا معينا يعين على إدراك واستيعاب ما لم يوجد في الذاكرة من قبل، وبالتالي تدخل العناصر الجديدة إلى الذاكرة بسهولة نتيجة لارتباطها بالعناصر القديمة "[22].

ممارسة المتعلم للخطابة وفن الإلقاء في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يعزز ملكته اللغوية وينمي رصيده من ألفاظ اللغة "لأن ألفاظ اللغة المكتسبة كلما كانت مستمرة الحضور في الذهن كانت عملية اكتساب الألفاظ أو المواد الجديدة أسرع وأكثر إيجابية حيث تكون عملية تذكر واستيعاب ما يقرأ أو يسمع أسرع كما تكون عملية اكتساب المفردات والألفاظ الغريبة المجاورة لها المرتبطة بها شكلا أو معنى في سياقاتها القائمة أسرع أيضا"[23].

إن ممارسة الخطابة وفن الإلقاء ارتجالا من خلال عملية الحفظ والارتجال في عرضه تجعل "المفردات الدائمة الحضور في الذهن تستحث باستمرار مثيلاتها في المعاني أو الأصوات والأشكال إلى الانبعاث، والظهور، ويزيد بعضها من نسبة فهم وإدراك بعضها الآخر ويستمر اختمارها، وتبلورها في الذهن، فتتفرع عنها مدلولات وعان جديدة وتتولد من صياغاتها وتراكيبها القديمة صياغات وتراكيب جديدة"[24].

توظيف المحفوظ أثناء الارتجال في الخطب و الإلقاء كمال للملكة اللغوية" لأن الألفاظ إذا طال مكثها تناكحت ثم تلاقحت، فكانت نتيجتها أكرم نتيجة وثمرتها أكرم ثمرة لأنها حينئذ تخرج عير مسترقة ولا مختلسة ولا مغتصبة ولا دالة على فقر"[25]، فيجود المتعلم لغته ويحسن ألفاظه ويثري رصيده اللغوي ويعزز ملكته اللغوية. إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة صنعت لنفسها منهجا تعليميا كانت له نتائج إيجابية ألقت بظلالها على الملكة اللغوية لدى المتعلمين فعززت بذلك رصيدهم اللغوي بفضل الفضاء الذي تخلقه، والتفاعل الكبير بين المعلم والمتعلم وفهم المتعلم لرسالته السامية وتقديس ما يقوم به إضافة إلى كثرة الممارسة من خلال الخطب وفن الإلقاء كلها جوانب جعلت المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تسهم إسهاما كبيرا في تعزيز الملكة اللغوية.

الهوامش والإحالات:

1- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 412.

2- محمد سمير حسانين، مهنة التعليم، دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير طنطـــا، مـــصر، ط3 2003، ص21.

3- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 552.

4- المرجع نفسه، ص552.

5- المرجع نفسه، ص552.

6- المرجع نفسه، ص552.

7- المرجع نفسه، ص552.

8- المرجع نفسه، ص552.

9- المرجع نفسه، ص553.

10- المرجع نفسه، ص553.

11- المرجع نفسه، ص553.

12- المرجع نفسه، ص556.

13- المرجع نفسه، ص556.

14- المرجع نفسه، ص588.

15- المرجع نفسه، ص591.

16- المرجع نفسه، ص591.

17- المرجع نفسه، ص596-597.

18- المرجع نفسه، ص597.

19- المرجع نفسه، ص559-560.

20- ابن عبد ربه، العقد الفريد، دار الكتاب العربي ج5، بيروت، 1982 ص274.

21- الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الأنجلو، 1987، ص 247.

22- أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها-مصادرها - ووسائل تنميتها - عالم المعرفة أغسطس، الكويت، 1996، ص 239.

23- المرجع نفسه، ص 240.

24- المرجع نفسه، ص 240.

25- الجاحظ، رسائل الجاحظ الأدبية، قدم لها وبوبها، وشرحها د.علي أبو الملحم، بيروت، مكتبة الهلال، 1987، ص 207.

جوانب من الممارسات اللّغوية في التعليم الثانوي

أ. رابح شلوش

جامعة سطيف

مقدمة: يكتسي تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية أهمية بالغة كون هذه المرحلة هي التي تغذي الجامعة بأعداد وافرة من الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا، وحيث يتم توجيه فئة معتبرة منهم لفروع ذات صلة بشعبة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية والإعلامية، لذلك أردت من هذه المداخلة أن أضع أساتذة الجامعات في صورة من استعمال تلاميذ المنطقة التي أعمل بها للغة العربية، وأن أوضح بعض العوامل التي تسهم في ضعف الملكة اللغوية التي يلاحظونها على طلبة الجامعات في ممارساتهم لهذه اللغة مشافهة أو تحريرا، مستعينا في ذلك ببعض الوثائق من أعمال التلاميذ والتي تترجم استخدام التلاميذ للغة استخداما سلبيا يشكل ظاهرة غير محمودة، لذلك حرصت على متابعة المدونة اللغوية التي يمارسها هؤلاء المتعلمون ووصفها ودراستها دراسة موضوعية، ثم البحث عن الأسباب التي أدت إلى استفحال ظاهرة الانحراف اللغوي عندهم، والذي يتطلب التفكير الجدّي في الوسائل البيداغوجية الكفيلة بتحسين أداء هؤلاء المتعلمين؛ إذ العناية بجيل اليوم استثمار لرجال ونساء الغد.

وأود التنبيه إلى أنني سأركز في هذا الموضوع على الممارسات الكتابية لسببين **أولهما** عدم اتساع حيز المداخلة لدراسة الممارسات اللغوية الشفوية لأنها تستدعي متابعة التلاميذ في جميع حركاتهم وتواجدهم؛ سواء في البيت، أو الشارع، أو الأسواق أو المحيط الاجتماعي الذي يتواجدون فيه، وهذا مما لا يمكن الإحاطة به في هذا الموضوع، **وثانيهما** حجم المدونة اللغوية الكثيرة التي ينبغي جمعها وهي عملية يتعذر علينا تحقيقها في عمل بسيط كهذا، والذي قد يصلح لأن يكون مذكرة للماجستير أو رسالة للدكتوراه، لذلك سأكتفي بما هو ضروري لتوضيح القضية فحسب.

كما أنبّه إلى أن المدوّنة التي اعتمدتها في هذا العمل تخصّ تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، وذلك لظروف الوقت التي لا تكفي لتوسيعها لمجموعة كبيرة من المستويات من المتعلمين، وكثرة معاينتي لأعمالهم، ولذلك فإن أغلب ما أذكره من أمثلة فهي خاصة بما أشرت إليه.

هذا وقد قسمت موضوعي إلى العناصر الآتية: حيث سأبدأ بما ورد في المنهاج الدراسي للمادة والدي له علاقته بالممارسة اللغوية للمتعلمين، ثم أنتقل إلى تقديم عينة من ممارسة التلاميذ، والتي لاشك ستكشف إن كانت مبادئه قد حققت الأهداف المرسومة أم لا، لأنهي الموضوع بما أعتقده من الأسباب التي ساهمت في تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية.

ا- طبيعة المنهاج الجديد للغة العربية في التعليم الثانوي وعلاقته بممارسة المتعلمين لها: وقبل ولوجي الموضوع أودّ الإشارة إلى أهم ما جاء به منهاج المقاربة بالكفاءات فيما يتعلق باللغة العربية من ممارسات تخص أنشطة التلاميذ وتصبّ ـ نظريا على الأقل ـ في تنشيط أعمالهم وتطوير مكتسباتهم الفكرية واللغوية والأدبية والتي يمكن إجمالها في الآتي:

1- طبيعة النصوص المقررة: لقد قسّم منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي النصوص إلى نص أدبي ونص تواصلي؛ فالنص الأدبي غالبا ما يكون شعرا وأما النثر فإنه لا يمثل إلا نسبة يسيرة؛ ففي السنة الأولى هناك نص نثري واحد (توجيهات إلى الكتاب) لعبد الحميد الكاتب، ونص (الإمام العادل) لشعبة جذع مشترك علوم، وأما النص التواصلي فهو ذو طابع نثري نقدي ودوره شرح بعض القضايا التي وردت في النص الأدبي، وهذان النوعان (النص الأدبي والتواصلي) يتناوبان باستمرار، وفي السنة الثانية كذلك لا يزيد النص النثري عن الواحد للجاحظ، أما السنة الثالثة فهناك بضع نصوص نثرية لكن الشعر هو الغالب.

2- المقاربة النصية: وهذا المصطلح من مفاهيم لسانيات النص، غير أن واضعي البرنامج الدراسي للغة العربية في التعليم الثانوي اقتصروا على جانب منه فهو وحسب شرح دليل الأستاذ الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية لهذا الغرض فإنه يعني جعل النص هو المنطلق لدراسة الأنشطة ذات العلاقة بعلوم اللغة؛ بحيث تكون الأمثلة

مأخوذة منه والتي سماها المنهاج الروافد التي "تتناول انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية أو بلاغية أو عروضية، أو مفاهيم نقدية" ولعل القصد من هذه المقاربة دفع التلميذ لاستثمار معطيات النص فيما يحررونه، وإكسابهم مهارة العمل من خلال الأنشطة المختلفة التي وإن كانت عمليا يصعب تحقيقها نظرا لصعوبة إيجاد أمثلة كافية خاصة لنشاط النحو والصرف.

3- **الوضعية الإدماجية** أو (بناء وضعيات مستهدفة) وهي عبارة عن موضوع تعبير كتابي يُكَلَّفُ التلميذُ بتحريره عقب كل وحدة تعليمية في الغالب يعالج فيها فكرة ذات علاقة بالمحور المدروس مع توظيف ما درسه في المحور من مسائل تتعلق بالنحو والصرف والبلاغة ليبين مدى ترجمة المتعلم لمهارته التي أفادها من ذلك المحور ومن المثال يتضح الحال كما يقال ومن ذلك هذا النموذج المقترح لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي والذي جاء فيه"إن التطور الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء والعلماء والمفكرين فاخترعوا وأبدعوا وجدّدوا.

تحدث عن أهم أسباب التطور موظفا النسبة وثلاث صيغ تعجب مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك" ففكرة الموضوع لها علاقة بعدة نصوص وردت في الكتاب المدرسي، وبالإضافة إلى ذلك على التلميذ أن يستخدم ما تعلمه في تحرير موضوعه، والذي يعتبر أداة لتقويم المتعلم على إدراك تعلماته، وهذا شيء إيجابي.

4- **المشروع:** وهو نشاط ينجزه التلاميذ خارج الحصص المقررة، ويترجم جملة من الأنشطة بعضها يسعى إلى تدريب التلميذ على إعداد معارض كمشروع إعداد معرض حول السلام في السنة الأولى، ومنه ماله شكل تقرير، ك "إعداد تقرير حول ثلاث شخصيات علمية أسهمت في إثراء الفكر الإنساني بإبداعها في مجال الرياضيات والفيزياء والفلك" وهذا بالنسبة للشعب العلمية للسنة الثانية، ومنه ما كان ذا طابع إبداعي كتأليف القصة والمسرحية المقررتين في السنة الأولى، ومنه ما كان ذا طابع تصنيفي ك"إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى والثانية مع تبرير الاختيار" وعلى هذا فإن هذا النشاط يدعم نشاط التعبير الكتابي

بالإضافة إلى كونه يفتح للتلميذ اكتشاف محيطه وتاريخه، كما يدربه على بعض الأعمال التي قد يحتاج إليها في حياته.

5- إحكام موارد المتعلم وضبطها: وهي تطوير لمفهوم التطبيقات، فالتطبيق يعني إنجاز التمارين والمسائل عمليا، حيث يكتفي المتعلم بإجراء ترجمة المعارف فقط كأن يميز بين الحال مفردة والحال جملة، أو استخراجهما من النص، غير أن إحكام موارد المتعلم ترقى بالمتعلم بأن يكوّن جملا نموذجية لما درسه وهو ما يسمى المعارف الفعلية، وهناك حالة ثالثة أحسن تطوّرا مما سبق والذي يعرف بإدماج المعارف كأن يكتب فقرة يوظف فيها التشبيه إذا كان الموضوع المدروس في البلاغة، وتحرير فقرة أيضا يوظف فيها النداء إذا كان الدرس في النحو وهكذا دواليك وهنا يبدو ربط المعارف بالممارسة الفعلية للغة وهو عمل سليم نظريا على الأقل فهو أفضل من حشو ذهن المتعلم بالمعارف دون تجسيدها ميدانيا.

6- منهاج المقاربة بالكفاءات والملكة اللغوية: يعتبر منهاج اللغة العربية وآدابها الجديد في التعليم الثانوي طموحا من الناحية النظرية على الأقل نظرا لما ينص عليه في ديباجته من أهداف يبدو أنها تسعى إلى تحقيق الملكة اللغوية لدى تلاميذ هذه المرحلة وهذا ما نلمسه من هذه الأهداف التي جاءت في مقدمة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي؛ فمما نجده في هذه الوثيقة:

"**أهداف منهاج اللغة العربية:** لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى:

- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.
- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع."

فهذه الأهداف يبدو من مضمونها أن من وضع المنهاج قد حدّد تصورا لما سيكون عليه من خلال إنجازه لنشاط وهو تمكنه من الممارسة الإيجابية للغة، وحسن التعبير عن

أفكاره وآرائه، علاوة على عملية الإبداع؛ حيث يصبح متحكما في الأسلوب والاستقلال في الرأي.

وهذا الاستنتاج تبناه من وضع المنهاج على أساس أنه كان يتوقع من التلميذ الذي انتقل من التعليم المتوسط إلى الثانوي قد حقق الأهداف المسطرة لهذه المرحلة من امتلاك للأدوات التي تساعده على الاندماج القوي مع الطور الذي يليه، وهذا ما نجده في الوثيقة ذاتها والتي جاء فيها:

"ملمح دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

عند دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكون قادرًا على: - القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.

- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي. يتضح

من هذه الأهداف المرسومة أن واضعي المنهاج الدراسي للغة العربية في التعليم الثانوي قد تصوروا تلميذ التعليم المتوسط قد اكتسب قدرات تؤهله لأن يتعامل مع مقررات مرحلة التعليم الثانوي باقتدار ومهارة، وهذا ما ذكره منهاج اللغة العربية وآدابها الموجه للسنة الأولى من التعليم الثانوي:

ملمح خروج المتعلم من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

" إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق

–كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة.

- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة إن هذه النصوص تؤكد ولاشك على أن يصل المتعلمون في هذه المرحلة من التعليم إلى مرحلة إنتاج نصوص ذات

قيمة فكرية وأسلوبية، مع التحكم في تقنيات التعبير المختلفة، ولكن هل تحقق هذا الأمل؟

ب- **أثر هذا المنهاج على ممارسة التلاميذ:** ومحاولة للإجابة عن التساؤل السابق ذكره أحاول الإشارة إلى ما يترجم هذه الأهداف من مظهري الممارسة للغة (الشفوي والكتابي):

1- **الممارسات الشفوية:** وهذا النوع من الممارسة لم أعره الاهتمام الكافي نظرا لعدم توفر متطلباته، غير أنه ومن خلال متابعة مشاركة التلاميذ وتدخلاتهم أثناء حصص اللغة العربية لهذه السنة الدراسية، والتي جاءت على شكل أسئلة أو إجابات أو إبداء لرأي في مسألة أثيرت في إحدى حصصها، فقد سجلت ملاحظتين وهما:

- نسبة محدودة من لهم القدرة على تقديم إجابات أو طرح سؤال أو تعقيب بلغة عربية فصيحة سليمة، وأما أكثرهم فإنهم عاجزون عن ذلك دون تلعثم أو رطانة لغوية أو استعمال هجين لغوي.
- ذلك الهجين لاستعمال اللغة يتخذ أشكالا مختلفة (عربية فصية ممزوجة بالعامية، أو عامية ممزوجة بالفرنسية ...)

2- **في الجانب الكتابي:** وهو المجال الذي ركزت عليه في هذا العمل من خلال نشاط التعبير الكتابي وبناء الوضعيات المستهدفة، وقد تمكنت من استخلاص الملاحظات الآتية:

- نسبة قليلة من التلاميذ من لهم القدرة على تحرير موضوعات التعبير الكتابي وبناء الوضعيات المستهدفة، مع وجود تفاوت بين الأفواج التربوية وحسب الشعبة حيث يظهر تفوق تلاميذ شعبة العلوم على غيرها وهو ما يطرح انشغالا في مسألة التوجيه.
- عينة منهم عاجزون عن تحرير الموضوعات والوظائف المنزلية ولو كان ذلك بمقدار صفحة من الكراس ذي الحجم(16/21)
- عينة منهم يلجأون إلى الغش من زملائهم حتى لا يحرجوا أمام زملائهم.
- منهم من يتناول فكرة واحدة من عناصر الموضوع

- عينة منهم لا يتقيدون بفكرة الموضوع المحددة بحيث يكتبون أي شيء وكيفما اتفق، وهذا لغياب المنهجية والتخطيط السليم في بناء أعمالهم

- قلة عنايتهم باستخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والفقرات؛ لذلك يظهر تعبيرهم مفكك الأجزاء خاليا من التناسق والترابط الفكري والانسجام بين عناصره.

- كتابة الآيات والأحاديث بكيفية محرفة.

- نسبة منهم لا يفرقون بين كتابة الشعر والنثر.

- قلة التحكم في الكتابة السليمة.

- من أهم التقنيات التي يتعلمها التلاميذ تقنية التلخيص والشرح، لكن أكثر ما يمارسونه في هذا الشأن بعيد عن الغاية المرسومة؛ فالتلخيص يلتبس عندهم مع التقليص المشوّه، ويلاحظ عجزهم عن القيام بعملية الشرح والتعليل للأفكار التي يوسّعونها، وتقديم الأمثلة المساعدة على إيضاح الفكرة المقصودة مع العلم أن تلك الأفكار والعناصر يتم تحديدها في الحصة النظرية.

عينات من الأخطاء المتداولة لدى التلاميذ: فبعد ذكر مميزات ممارسة التلاميذ مجملة أحاول عرض نماذج من انحرافاتهم اللغوية والتي صنفتها كالآتي:

1- الأخطاء النحوية: وهي أغلب أنواع الأخطاء ممارسة عند التلاميذ، وهذا يعني أن المعارف العلمية التي يتلقونها في الحصص النظرية ينسونها أو يتجاهلونها أثناء الممارسة، وهذه أمثلة منها:

عدم التحكم في توظيف النواسخ: وهذه نماذجه:

فهناك من يكون مظلوم (مظلوما) وهناك من يكون ظالم(ظالما).

فكان رجل(رجلا) يظلم كثيرا، فظلم رجل مؤمن مقتدي (رجلا مؤمنا مقتديا) بأخلاق نبينا محمد - ﷺ -.

فإن خلق التسامح خلقا حميدا (خلق حميد).

تكرار الفاعل:

استمد قولي من موقف صلح الحديبية حين أراد الرسول – صلى الله عليه وسلم – دخول البيت الحرام ولم يتركوه قريش (ولم تتركه قريش).

انحراف في توظيف الجمل التي تشتمل على الأفعال المتعدية:

فالمسامح تجده نقي القلب ومحبوب (محبوبا) عند كل الناس.

ولكن عندما يصنع أحد معنا معروف (معروفا).

ونكون قد اكتسبنا خلق (خلقا) من أخلاق المسلمين

لأنه يجعل الفرد متحاب ومتصالح (محبوبا وصالحا).

عدم التطابق بين المعطوف والمعطوف عليه: ولما مرض جاره ذهب الرسول لزيارته واطمئنان (والاطمئنان)عليه.

فتفاقم النزاع بينهما حتى وصلوا أنهم لا تكتلموا (حتى وصلا إلى درجة الخصومة) مع بعض.

العجز في استخدام الأسماء الخمسة: فالتسامح يمكن أن يكون في جميع الميادين والمعاملة جيدة مع الناس في كل المجالات بين الإنسان وأخوه (وأخيه) الإنسان.

فيجب على كل إنسان أن يكون مسامحا مع أخاه (متسامحا مع أخيه).

بل يسامح أخوه(أخاه) المسلم.

فإن شعر أبو نواس (أبي نواس).

عدم التطابق من حيث التذكير والتأنيث: يحرص الإسلام على إقامة مجتمع تسود فيه الأخلاق الرفيعة والمشاعر النبيلة والسلوك الراقية (والسلوك الراقي- أو والسلوكات الراقية).

فالإنسان بدوره يعيش في مجتمع به أشخاص مختلفة (مختلفون).

الأخطاء المعجمية: وكان لابد لوضع ضوابط لهذه النزعات (لابد من وضع حد لهذه النزاعات).

لأن التسامح كلمة تدل على خلق من أخلاق المسلم وهو مطلب إنساني رفيع تسعى إليه كل النفوس الشريفة في دينها الحنيف، وتتوقى (وتتوق) إليه الأرواح الطاهرة.

فأيها (فيأيها) المسلم عليك اتبال (اتباع) بالتسامح.

فهو صفة من الصفات الحميدة وخصال (خصلة) من الخصال الرشيدة (النبيلة).

إن التسامح كلمة صغيرة لأنها (لكنها) في الحقيقة ذات معنى كبير وعميق بدا (لذا) فهي صفة من الصفات الحميدة وخصلة من الخصالة (الخصال) الرشيدة(النبيلة).

وأصبح الأحد (الواحد) لا يغفر للآخر.

وعدم التفشي (التشفي) من المغلوب.

كيف يمكن لنا أن نحقد عن بعضنا وديننا الحنيف يحثنا عن (على) التسامح.

الأخطاء التركيبية:

كما نهى الله تعالى عن إذاء مع المخالفين (عن إذاء المخالفين).

لقد أوصانا الله ورسوله التسامح (بالتسامح) مع الظالم والمظلوم (مع المخطئ).

الأخطاء الكتابية: ويمكن تصنيفها كالآتي:

أخطاء في رسم الألف: ونحن كامسلمين (كمسلمين) علينا الاقتداء بالرسول – صلى الله عليه وسلم–.

وذالك (ذلك)النوع كثيرا ولكنه من النوع المحب للتسامح.

وأنا برأي (برأيي) أن ... الشخص هو شخص سلبي.

لذى (لذا).

لكنها في الحقيقة تحمل معنا (معنى) كبيرا(كبير).

والتي أوصا (أوصى) بها وأكد عليها ديننا.

فااستمر(فاستمر) في المشي.

أخطاء في كتابة الهمزة: وذلك جعل الحياة ملأها (ملؤها) السعادة.

يجب على كل مسلم أن يجسد مبدئ (مبدأ) التسامح.

عدم التفريق بين الضاد والظاء: الضالم والمضلوم (الظالم والمظلوم).

فهو ذو أهمية بالغة وقيمة عضمى (عظمى).

الأخطاء الفكرية: وللتسامح عدة أشكال كالتسامح العرقي (الفكري).

والتسامح الفكري هو أن يتصالح الفرد مع نفسه (أن يتقبل الرأي المخالف).

التعبير بالعامية: ومن نماذجه: يحدث في السوق شجارات وخناقات - الذي انضرب وهذان المثالان نتيجة التأثر بالعامية المشرقية.

ج- **التفسير:** وهنا ينبغي طرح السؤال عن الأسباب التي ساهمت في تفشي مثل هذا الاستعمال المشوّه للغة العربية من قبل تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي على الرغم مما تمّ تسطيره في المنهاج من أهداف تسعى إلى جعل التلميذ قادرا على الممارسة المثلى لها فهل يعود ذلك إلى مدرّس اللغة العربية الذي لا يملك الكفاءة المناسبة لتحسين وضعية متعلّميه في ممارسة لغوية سليمة؟ أم أنه لديه كفاءة غير أنه لم يسخّرها لتدريبهم على تطوير قدراتهم؟ أم أن المسؤولية يشاركه فيها أساتذة المواد الأخرى الذين قد يعملون على غرس سلوكات لغوية مشوّهة لدى التلاميذ؟ أم أن الوضعية مرتبطة بالمتعلم الذي لا يعمل على تحسين مستواه في ممارسة لغوية سليمة؟ أم أن هذا الأخير ضحية محيطه الاجتماعي والإعلامي والترفيهي الذي يغويه ويشغله عن متابعة الدراسة الجادة؟ أم أن المسؤولية تتحملها في جزء كبير منها المنظومة التربوية نظرا لكثافة المواد التي يدرسها التلاميذ وكثافة الحصص الدراسية التي تولّد لديه ضغطا نفسيا تنتج عنه قلة التركيز وغياب العمل الجاد؟ وهل للكتاب المدرسي والمقرر الدراسي لهما علاقة بالقضية؟

هذه جملة من المسائل التي شغلت بالي ودفعتني إلى البحث فيها، وكل ما أمكنني استخلاصه من خلال ملاحظتي وتتبعي للجوانب التي أشرت إليها آنفا بدا لي أن العوامل متعددة لا تخصّ طرفا واحدا ولكن القضية مرتبطة بالمدرس والتلميذ والمنهاج والكتاب والمدرسي والمحيط، وذلك ما أحاول إيضاحه في الآتي:

1- مدرّس اللغة العربية ومسؤوليته: إذ يبدو لي أن نسبة معتبرة منهم لا تنقصهم الكفاءة المعرفية لكن ما يعاني كثير منهم نقص التكوين التربوي؛ فليس هناك برنامج مسطر أو دراسة ميدانية لمستوى الأساتذة - حسب علمي - وخلال تجربتي الشخصية لم أتلق تكوينا بيداغوجيا بمفهومه الدقيق على مدى خمس وعشرين سنة قضيتها في التعليم الثانوي بل كان الميدان دائما هو المحك، وهذا في نظري ثغرة ينبغي أن تعالج، وكل ما أمكنني تحقيقه في هذا الشأن مشاركتي في أسبوع تكويني سنة 1998 بالمعهد التكنولوجي للتربية بمدينة سطيف أشرف عليه أساتذته والذي مسّ المسائل الآتية: الكتاب المدرسي - المنهاج - التقويم – الأهداف، أما اللقاءات التي تتم مع مفتش المادة فأكثرها تكون مع الأستاذ منسق المادة الذي يقوم بتبليغ ما دار في اللقاء

لزملائه في المؤسسة، والتي غالبا ما تكون بعض القرارات التي تصدر من الوصاية والمسائل العامة المكررة والتي لا تلقى الاهتمام المطلوب، وأما حظ الجدد منهم فهو تقديم بعض الدروس النموذجية من قبل أساتذة لديهم شيء من الأقدمية بهدف إعدادهم للترسيم، وقليل من المفتشين من يقوم بدور تفعيل عمل الأساتذة من خلال تكليفهم ببحوث تخص جوانب من الموضوعات التي تهم تكوينهم التربوي، ومن هنا فإني أعتقد أن المربي الذي لا يجدد ثقافته التربوية التي تكسبه النظرة الموضوعية للمتعلم لا يمكن أن يكون له أثر فعال على متعلميه ومن ثم لا ننتظر منه تحقيق الأهداف المنوطة به في رفع مستوى لغة التلاميذ.

2- دور أساتذة المواد الأخرى: وهؤلاء هم جزء من العملية التي أسهمت في قلة الممارسة اللغوية السليمة؛ فمما يميز أداءهم اللغوي أثناء التدريس استعمال العامية في الشرح، وهذا سلوك معتاد لدى كثير منهم، وعندما يتكرر ذلك الخطأ ويألفه التلاميذ تكمن الخطورة؛ إذ لا يشعر المتعلم بالحرج عندما يتعامل بها في حصص مواد أخرى كاللغة العربية، والظاهرة إذا عمّت وانتشرت صعب تقويمها وإصلاح ذلك الانحراف، ومن ناحية أخرى فإنهم يستخدمون عبارات وألفاظا معتبرة بكيفية مشوهة دون شعور منهم أنها كذلك على غرار هذه الكلمات والتعبير (تجرُبة) لدى أساتذة العلوم الطبيعية وأساتذة العلوم الفيزيائية، وعبارة (الغير متكافئة) أو ما نلاحظه عند بعض أساتذة التاريخ والجغرافيا عند طرحهم لأسئلة من مثل (إليك نموذج يمثل إنتاج القمح في الولايات المتحدة الأمريكية) ومثلما وجدت في إحدى موضوعات اختبار التربية التكنولوجيا (قدمت ملف يحتوي على الوثائق التالية).

3- المنهاج: ويشتمل على عدة نقائص أحاول اختصارها في المسائل الآتية قصد التوضيح لا التحليل:

أ- تقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم في السنة الأولى جذع مشترك آداب قدّم المجاز العقلي على كل من المجاز المرسل والاستعارة، وفي السنة الثانية شعبة العلوم التجريبية في نشاط قواعد اللغة العربية يقدّم موضوع النسب والذي يتضمن من بين أجزائه النسب إلى كلمات فيها إعلال وإبدال، والنسب إلى المقصور والممدود والمنقوص، بينما تؤخّر موضوعات الإعلال والإبدال والاسم المقصور والمنقوص والممدود

وفي هذا بناء غير منطقي للموضوعات والتي ينبغي أن تراعي "التدرج من السهل إلى الصعب" وهذا المبدأ أقرّه علماء التربية لكن واضعي البرنامج لم يحترموه، مع ماله من تأثير على تدريس المادة للمتعلم؛ لأن المدرس مجبر على احترام الترتيب الذي تسطّره وزارة التربية الوطنية فمن التشريعات المعمول بها في هذا وجوب "احترام البرامج والمواقيت الرسمية" وقد عالج ابن خلدون مسألة عدم مراعاة ترتيب الموضوعات ومدى أثرها النفسي السيئ على المتعلم بقوله" وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه" وإذا كان هذا رأي ابن خلدون وعلماء التربية حديثا فكيف غاب على واضعي برنامج المادة هذا المبدأ؟

ب- عدم الانسجام بين حجم بعض الموضوعات والحجم الساعي المخصص لها فبعض النصوص الأدبية غامضة، وتحتاج إلى وقت كاف لإيضاح معانيها إلى المتعلمين والتوزيع السنوي للمادة.

الاختلافات الصوتية وأثرها في إثراء المعجم القبائلي
دراسات نحوية ودلالية وصوتية في اللهجة القبائلية والعامية العربية في منطقة القبائل الصغرى
المناطق الساحلية نموذجًا

أ. عبد الغاني قبايلي
جامعة بجاية

مقدمة: من الحقائق الثابتة عند كلّ اللغويين وعلماء اللسان أن الحتمية التاريخية لأي لغة من اللغات الطبيعية تطرح قانونًا لا يقهر في حياة اللغة التي تستجيب لثنائية (الاعتباطية والعرفية)، ومفادها: إنّ كلّ لغة متى كثر مستعملوها وانبسطت على الألسنة والأمكنة خضعت إلى قانون الانشطار والتقسيم إلى فروع جديدة، وبيدأ ذلك بفقدانها لبعض خصائصها ناهيك عن موادها ومكوناتها، واستجابتها لمبدأ التعويض وقد انتبه شيخ الألسنيين (ف، دي سوسير- F.De saussure)، (1857- 1913م) إلى هذه الحقيقة اللطيفة، وأقرّ في كثير من المناسبات أن اللغات جميعًا تفقد ما بين (13 إلى 26%) من رصيدها المعجمي كل (10 قرون)، فإذا تصوّرنا لغة ما على أنها عاشت ثلاثة آلاف سنة فإنّنا نكتشف أنها فقدت ما بين (39 إلى 98%) من رصيدها اللغوي.[1] وهذه الحقيقة الصارمة تضع اللغات أمام أحد الأمرين: إمّا الموت والاندثار كما حدث للغات القديمة كالفرعونية والآرامية والآشورية، أو التطوّر والتغير الذي يمكن أن يحدث على مستويات عديدة، أهمّها المستوى المعجمي والدلالي، وكلّ ذلك يؤدي إلى ظهور خصائص لغوية جديدة ومتميزة لم تكن في سابق عهدها بالنسبة للغات التي اختارت البقاء، ويجب في هذا الموضع ألاّ ننسى عاملا آخرًا، وهو هجرة اللغة كأن تنتقل من مكان إلى آخر ومن مستعملين إلى آخرين كما حدث للغة العربية في عهد الفتوحات عندما هاجرت إلى مواطن الأندلس والمغرب العربي يقول المقدسي الرحالة

العربي (380هـ) عندما نزل بالمغرب في القرن الرابع الهجري "**وفي المغرب الإفريقي عامة لغتهم عربية غير أنّها منغلقة مخالفة لما ذكرنا في الأقاليم، ولهم لسان آخر يقارب الرومي**"(2) ومقصوده من مصطلحي "منغلقة مخالفة" هو ما وصفه في موضع آخر بالركاكة والفساد، إلاّ أن المقدسي قد فاته ههنا أن اللغة المنغلقة هي لهجات وعاميات محلية اشتقّت من اللغات المعروفة في هذه المنطقة، وما فاته أيضا أن اللسان الذي يقارب الرومي يسمى "**الأمازيغية**" على تسمية أهله.

ومازال الأمر كذلك حتى تظهر استعمالات خاصة ولهجات ومن ثمّة إلى لغات مستقلة بنفسها لتعيد الدوران على محور الحتمية التاريخية الأولى، وهكذا.. وقد أدرك علماء العرب هذه الدورة بشكل دقيق في زمانهم وحاولوا تفسير أسبابها وشرح عللها، وهذا ابن جنّي (392هـ)، يقول: "**اعلم أن العرب تختلف أحوالهم في تلقي الواحد منها لغة غيره، فمنهم من يخف ويسرع فيقول ما يسمع، ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتةّ، ومنهم من إذا طال تكرار لغة غيره عليه ألصقت به ووجدت في كلامه**"(3) وهذا ما حدث بالضبط في لغة الجزائريين من أخذ وردّ بين العرب والأمازيغ والأمم التي مرّ استعمارهم لها ممّا أدى إلى انقسام وتعدّد، وفي هذا الصدد يقول الباحث سليم شاكر: "**التعدد والتنوع يعتبران معطى ملازمًا لكلّ مجموعة لغوية وحتى لكلّ نسق صوتي، والدراسة السوسيولسانية تنتقد النظرية البنوية التقليدية للنسق اللغوي المتجانس والمنسجم في كلّ أجزائه**"(4) وكل هذه القوانين والقواعد وغيرها كثير تنطبق على اللغين العربية والأمازيغية بأشكال وألوان مختلفة ومتعدّدة إلى حدّ ما.

هذا وتعرف الجزائر كباقي دول شمال أفريقيا تنوّعات لهجية وتعدّدات لغوية تعمل على إثراء الطابع الثقافي والاتصالي لهذه الشعوب الأصلية، فإذا تصوّرنا أن هذه المنطقة وجاراتها سوقٌ لغوية وثقافية فإنّ السلع اللغوية المعروضة والأكثر استقطابًا عند المستعملين، هي: اللغة الأمازيغية والعربية والفرنسية؛ **فالأمازيغية** هي لغة السكان الأصليين، وتفرّعاتها مستعملة في الحياة اليومية والانشغالات العامة، أمّا **اللغة العربية** المعيارية فهي لغة الديوان والدولة والدين والفن والأدب في حين أن **اللغة الفرنسية** هي اللغة المنافسة للعربية وقسيمتها في الاستعمال الواسع دأب عليها الجيل الأوّل من الاستقلال المتعلمون والمثقفون، والذين تعلموا في المدارس الفرنسية قبل وأثناء الثورة

التحريرية، فهذه اللغات كلّها تقع في دائرة التواصل عند شعوب شمال أفريقيا وليس فقط في الجزائر في مختلف المناسبات الإجلالية والمواقف الرسمية والحياة اليومية فضلا عن استعمال التفرّعات اللهجية المنبثقة عن هذه اللغات، فمن العربية درج أهلها على التواصل بالعامية والدارجة والعربية الوسطى، ومن الأمازيغية تفرّع عنها: الغدامسية والنفوسية والشاوية والمزابية و...القبائلية.

ولمّا كانت اللغات مثل البشر تنمو وتكبر وتتناطح أحايين وتتصالح أحايين أخرى فإنّه يحدث بينها ما يحدث بين أصحابها ولمّا كان المستعملون متناغمين تناغمت اللغة العربية بالأمازيغية ولم يكن بينهما مضادة أو قهر وغلبة إلى حدّ ما، نظرًا لعدم التعصّب والتزمت بين الطوائف والأعراق في الجزائر فكلّها قد انصهرت في أمّة واحدة اسمها "**الجزائر**"

وهذا التناغم والانسجام لم يمنعا التعدّد والتنوّع بل دفع بهما إلى حدّ الثراء والغنى، فظهرت ثقافات كثيرة يعرفها الشمالي عن الجنوبي، ويميّزها الغربي من الشرقي، انبجست لهجات كثيرة ترتبط بالمنطقة التي تستعمل فيها وتعرف بها، وفي هذه الدراسة سأحاول أن أتعرّض إلى بعض الاختلافات اللغوية وأكشف عن بعض الظواهر النحوية والدلالية والصوتية في اللهجة القبائلية الساحلية والعربية العامية لمنطقة بجاية وعلى ذلك فهي تكشف البراقع عن واحدة من الممارسات اللغوية في الجزائر، مع الاعتقاد الراسخ بأن فهم هذه التنوّعات ودراستها دراسة علمية وموضوعية تساهم في تلحيم المجتمع الجزائري أكثر فأكثر، وتؤدي بنا إلى فهم الثقافة اللغوية الجزائرية من الداخل، والأهمّ من ذلك كلّه هو بناء قاعدة متينة لنجاح العملية التربوية والتعليمية التي تستجيب لكلّ هذه الثقافات واللهجات وتتفاعل معها بشكل فعّال مبدع.

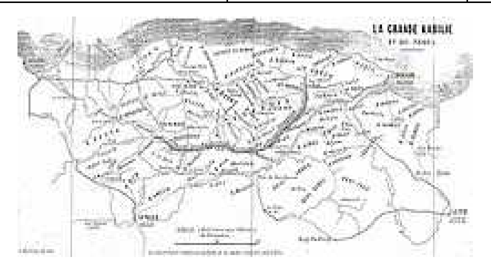
أ)- منطقة الدراسة: سأحاول في هذه الدراسة المقتضبة أن أعرف الممارسات اللغوية لمنطقة بجاية هذه المنطقة التي تقع في موقع استراتيجي، سمّاها اللاتين "**بوجي**- Bougie" الشمعة، ويطلق عليها الأفارقة لقب "**عروس البحر الأبيض المتوسط**" يحدّها من الشمال البحر الأبيض المتوسط، ومن الشرق ولاية "**جيجل**" ومن الجنوب الشرقي "**سطيف**" ومن الغرب ولاية "**البويرة**" ومن الجنوب الغربي ولاية "**برج بوعرريج**" ومن الشمال الغربي ولاية "**تيزي وزو**" تتربع على مساحة (3223.50كلم^2)

وعدد سكانها (1380.000 نسمة)، بكثافة سكانية تقدّر بحوالي (276 ن/كلم^2)، وتنقسم إلى (56) بلدية موزّعة على المنطقة بالشكل الذي يظهره الجدول التالي: (5)

- أ-	- آ-	- ا-	- ب-
- أقبو، أكفادو، أمالو - أميزور، أوزلاقن، أوقاس.	- آدكار، آغرم، آيت أرزين، آيت سماعيل.	اغيل علي، الحدّ، القصر، الواد عين النعجة.	بجاية، بني جليل، بني معوش، بني مليكش بوجليل. بو حمزة، بوخليفة
د/ درقينة. ذ/ ذرع القايد.	و/ واد غير، ك/ كسيلة،	كنديرة. ل، لفلاي	م/ مرباشة، مسيسنة، ملبو،
س/ سمعون، سوق أوفلة، سوق الإثنين، سيدي عياد، سيدي عيش.	ف/ فرعون، فناية الماثن، ص/صدوق،	ش/ شلاطة، شميني، شميني. شميني جنان	ت/ تازمالت، تاسكريوت، تالة حمزة، تامريجت، تاوريرت أغيل، تمقرة، توجة، تيبيان، تيزي نبربر، تيشي، تيفرة، تمزريت، تينبذار.خ/ خراطة.



مدينة بجاية باللون الرمادي



خريطة بجاية

ومن هذه البلديات والمناطق التي تعجّ بالثروات الطبيعية والثقافية سأخصّص المناطق الموزعة على طول الشريط الساحلي الجنوبي الشرقي للقبائل الصغرى والمتمثلة نزولا من منطقة سطيف حتى مدينة بجاية بالترتيب التالي: **ذراع القائد، خراطة، آيت سماعيل تامريجت، درقينة، سوق الإثنين، ملبو أوقاس تيزي نبربار، بوخليفة،** وأستثني من مدونة دراستي منطقة تيشي، ذلك لكثرة اختلاطها بغيرها من الأقوام نظرًا لازدهار السياحة والتجارة، لهذه الأسباب ضاعت لهجتهم وقلّت ثقافتهم بعاداتهم تقاليدهم، فصعب تمييز خصائصهم اللغوية، بينما باقي المناطق كان تأثير العوامل السالفة أقلّ حدّة.

❖)- **تعريف اللهجة:** جاء في لسان العرب لابن منظور تعريفات كثيرة ومتنوعة لمصطلح اللهجة، منها: **اللهجة؛ طرف اللسان، ويقال: فلان فصيح اللهجة، وهي لغته التي جبل عليها فاعتادها ونشأ عليها**"[(6)] ومن هذا التعريف اللغوي يتضح أن معنى اللهجة هي اللغة التي نشأ عليها المتكلم، ولكنّنا هنا سنفهم اللهجة على أنّها ممارسة لغوية تفرّعت عن اللغات الأمّ؛ كالقبائلية من الأمازيغية والعربية العامية والدارجة من اللغة العربية الفصيحة، وما منعها أن تكون لغات مستقلة إلاّ عدم استقرارها وكثرة تقلبها.

أ/ القبائلية: القبائلية لهجة أمازيغية عريقة رغم أن المؤرخيين لم يحدّدوا زمن ظهورها ولا الكيفية التي ظهرة بها أوّل مرّة، وهي واسعة الانتشار يتواصل بها سكان منطقة بجاية وتيزي وزو والبويرة ونسبة معتبرة من سكان بومرداس والجزائر وسطيف وبورج بوعريريج أمّا اللغة الأمّ (الأمازيغية أو Tamazight)، فهي إحدى اللغات الأفريقية الحية، يتحدّث بها السكان الأصليون في شمال إفريقيا، وعلى ذلك سمّوا "**الأمازيغ**" فضلا عن بعض المدن في أروبا وبالأخص "**فرنسا وإسبانيا**" حيث يشكل الجزائريون والمغاربة والتونيسيون نسبة معتبرة ومهمة من الجالية، وقد أصبحت الهجرة مؤخرًا تستهدف أمريكا وكندا وبلجيكا وألمانيا نظرًا للامتيازات والمرافق التي يحظون بها هناك، فليس من الغرابة بشيء إذا سمعت الأمازيغية أو إحدى لهجاتها في هذه الأوطان، ويجب التنبيه في هذا المقام إلى سكان جزر الكناري الذين يسمون أنفسهم "**الغوانش**" فهم أمازيغ كانوا يتحدّثون بهذه اللغة حتى عهد قريب قبل أن يعمد الإسبان إلى إبادتهم عن بكرة أبيهم، ومن الملوك الأسطوريين الذين يحفظ التاريخ ألقابهم وكانوا أمازيغًا ويتحدّثون باللغة الأمازيغية، هم: **يوغرطة**، و**شيشناق وماسينيسا ويوسف بن تشفين**.

أ/أ)- اللهجات البنات: إنّ اللغة الأمّ (الأمازيغية)، قد عمّرت طويلا، وهي واحدة من اللغات القدمى عاصرت الفرعونية القديمة واللسان العبري والكلداني والأرامي مثلما أسلفنا، ولغات أخرى قد اختفت من الوجود ويكون من المنطقي أن يتكفل الزمن بتفريعها وانشطارها، وهي اليوم تسع لهجات أو تنوعات أساسية ولكن هذا العدد ليس بالقطعي الجازم بل يمكن أن نجد لهجات أخرى لكنها متطابقة تمامًا مع هذا التصنيف التي عمدنا الإشارة إليه، وما يجدر التلويح إليه في هذا السياق أن الناطقين بإحدى هذه اللهجات يمكن له بسهولة ويسر أن يتعلم اللهجات الأخوات في أيام قلائل إذا كان مقيما لمنطق اللغة الأمازيغية في ذهنه ومروضًا لسانه على جذرها أمّا هذه اللهجات البنات المتفرّعة في متوزعة على الأقاليم التالية:

1- اللهجة الشاوية (الجزائر).	2- اللهجة القبائلية (الجزائر).	3- اللهجة الزناتية (الجزائر والمغرب).
4- اللهجة السوسية (المغرب).	5- اللهجة الريفية (المغرب).	6- اللهجة الأطلسية (المغرب).
7- اللهجة المزابية (الجزائر).	8- اللهجة الشناوية (الجزائر).	9- اللهجة الترقية (الجزائر، مالي، النيجر، ليبيا، وبوركينافاسو).
1- اللهجة الزوارية	2- اللهجة النفوسية.	3- اللهجة الغدامسية.

كما توجد بعض اللهجات الأخريات التي أصبحت في الآونة الأخيرة واسعة الانتشار خصوصًا في ليبيا وهي:

ونلاحظ أن أغلب اللهجات المتفرّعة عن اللغة الأمّ مستعملة بشكل واسع في الجزائر ولتفسير سبب ذلك فإنّه يحتاج إلى دراسة مستقلة.

إذًا فالقبائلية التي أدرسها - هنا - هي لهجة أمازيغية حية مستعملة بشكل وراثي وسليقي في مناطق ساحلية عديدة من الجزائر، ورغم ذلك إلاّ أنّنا نميّز بين نوعين من القبائلية، وهي: قبائلية الساحل التي يتحدّث بها الساحل الجنوبي الشرقي لبجاية، ويطلق عليها السكان المحليون الناطقون بها تسمية "الساحلية أو **تساحليت** أو Tasahlit" وقبائلية الشمال الشرقي والمناطق الداخلية ومنطقة القبائل الكبرى، ويرى

بعض الدارسين أنّها أقرب إلى اللغة الأمّ، وبينهما اختلافات كثيرة جدًّا على المستوى الصوتي والمعجمي بينما الجانب الدلالي والنحوي فهو على قرابة تكاد تصل إلى درجة التطابق.

ج- ب)- الدليل النحوي المختصر للقواعد النحوية والصرفية في اللهجة القبائلية: إنّ معرفة القواعد النحوية لكلّ لغة نروم دراستها تكون بمثابة المعلوم من الدين بالضرورة في الفقه، حيث إنّ القواعد هي المعيار الذي نستطيع به تمييز الخطأ من الصواب، وهي التي تسمح بالتوغّل في أسرار أي لغة مهما كان نوعها، ولا أدّعي أن للقبائلية نظامًا نحويًا واضحًا، ولكنني ألتمس تقاربًا واضحًا بينها وبين لغتها الأمّ "الأمازيغية" وذلك على مستويات عديدة، أبيّنها على الشكل التالي:

ج- ب/أ)- الاسم: الاسم في اللغة العربية هو أصل الكلام كلّه، وقد قال سيبويه ما لم يزد عن "الاسم: رجل وفرس وحائط"[7] فهو كلّ شيء دلّ لفظه على معنى غير مقترن بزمان محصّل،[8] والأمر مطابق قي اللهجة القبائلية واللغة الأمازيغية معًا، وهو على أنواع عدّة، من بينها:

1)- الاسم المذكر: يأتي الاسم المذكر على أوزان عدّة،[9] **مبتدئًا بهمزة** مثل:

أمغار: الشيخ	**أركاز:** الرجل	**أسغار:** عود من خشب.

أو **بهمزة مكسورة**، نحو:

إخف: الرأس	**إمذانن:** الناس	**إحفوفن:** التين.

أو **بهمزة مضمومة**، نحو:

أُذم: الوجه	**أُوشن:** الذئب.	**أوسان:** الأيام.

هذا ويقول عثمان السعدي ناقلا عن فهمي خشيم: "**إنّ الهمزة هي أداة تعريف في الأمازيغية، وهي تقابل الهاء في اللهجات العروبية كالكنعانية مثلاً.. فالأصل بالأمازيغية التعريف وليس النكرة، وإذا أريد التنكير عرف بكلمة واحدة، نحو: أركاز ويشت؛** أي رجل واحد"[10] ونلاحظ أن هذه التحديدات النحوية مطابقة تمامًا مع القبائلية مع تغيّرات طفيفة في رتبة الجملة، فنقول: "**ويش أوركاز**" على اللغة الأم و"**ودج أوركاز**" على لهجة الخراطيين، و"**إيج وركاز**" على لهجة آيت سماعيل، و"**ييون**

أوركاز" على لهجة درقينة، و"**ويط أوركاز/ أورجاز**" على لهجة ذراع القايد وما يجاورها شرقًا من المناطق.

2- التثنية: إذا تمّ مسح جميع اللهجات القبائلية، وحتى العاميات العربية الحديثة فإنّنا نلاحظ بوضوح عدم استعمال أي صيغة للتثنية، وإذا أردنا ذلك فإنّنا نشتق من الأمازيغية "**سنت= إثنان**" ونقدّمها على ما نريد تثنيته، فنقول: "**سين إركازن**= رجلان"، على لهجة خراطة، و"**سين إيرجازن**= رجلان" على بهض لهجات ذراع القايد و"**سين إيركازن**" على عموم اللهجات القبائلية، ونلاحظ هنا أن الكلمة التي نريد تثنيتها تكون في صيغة الجمع مع تقييده بالعدد.

3- الاسم المؤنث: يؤنث الاسم في القبائلية بوضعه بين تاءين،[11] نحو:

أمتشوك/ تامتشوكت=	**أمغار/تامغارت،**	**أوثم/ تاوثمت،**
طفل طفلة	عجوز، عجوزة.	ذكر أنثى.

وأحيانًا في بعض المناطق القبائلية مثل خراطة، **تبدل التاء ثاءً**، نحو:

أمتشوك/ ثامتشوكث	**أمغار/ ثامغارث**	**أوثم/ ثاوثمت**

وأحيانًا يكون **المؤنث من غير لفظ المذكر**، نحو:

أيوغ/ ثافوناست،	**أركاز/ ثامطوث،**	**إكري/ تيخسي،**
الثور، البقرة	الرجل المرأة	الكبش/النعجة.

4- جمع المذكر: نميّز الجمع المذكر في القبائلية بالعلامات نفسها التي نميّزه به في اللغة الأمازيغية، وهذه العلامات، هي: **النون،** أو **الألف** أو **الواو والنون** معًا،[12] وقلّما تجتمع الواو والألف والنون معًا، نحو:

أ)- النون: وتأتي في آخر الاسم مع كسر أوّله، نحو:

أركاز/ إركازن	**أفوس/ إفاسن، يد/ أيادي.**	**أغبار/ إغبارن، المطر/ الأمطار**

ب)- الألف: نحو:

أسغرو/ إسكرا،	**أمالو/ إمولا،**	**أنكار/ إنكورا،**
القوائم.	الضلّ/ الأضلال.	الأخير، الأواخر.

ج)- **الألف والنون**، نحو:

أمعوان/إمعونان، المعين، المعينون	**أمتجرى/إمتجريان**، التجار/التُجار	**أمغبون/إمغبان**، البائس/البؤساء

د)- **الواو والألف والنون**، نحو:

أوازو/ إيوازيوان، العمال المتطوّعون.	**أكوا/ إقاوان**، التجار المتجولون

5- جمع التكسير: ويكون بالأسلوب نفسه في جمع المذكر، مثل: (**أغبالو/ إغبولا**)؛ بمعنى العين الجارية وإذا كان المفرد مختومًا بـ(**الياء**) فغالبًا ما تبقى هذه الياء على حالها في الجمع، مثل: (**أعجمي/إعجمين**) بمعنى(الثور/ الثيران)، أمّا إذا كان ما قبلها (**ذال**) فغالبًا ما تنقلب إلى (**الطاء**) مع قلب (**الياء**) ألفًا، نحو: (**أيذي/ إيطان**)؛ كلب كلاب، على لهجة بوادي خراطة، أو تبقى على حالها وتجمع جمع مذكر السالم نحو: (أكجون/ إكجان)؛ كلب كلاب، و(**إيط/ إيطاون**)؛ ليلة ليالي. وأحيانًا يكون الجمع من غير لفظ المفرد نحو: (**أقشيش/ أراش تامطوث/ لخلاث**)، طفل/ أطفال، وإمرأة/ نسوة.

6- جمع المؤنث: وهو بدوره يكون على نوعين؛ ما كان من لفظه، مثل: (**تيط/تيطوين**) على لهجة خراطة وذرع القايد حتى منطقة أوقاس، أو(تيط/تيطاون) على اللغة الأمازيغية، أو ما كان من غير لفظ المفرد، نحو: (**تيط/ ألّن**) وهي كلّها بمعنى (العين الباصرة/عيون) في المناطق الداخلية وبوخليفة وبوادي تيزي نبربر، وقس على ذلك باقي جموع المؤنثين.

7- **الضمائر:** في اللغة العربية هو لفظ وضع للدلالة على الغائب، مثل: **هو**، والمتكلم، نحو: **أنا** والمخاطب مثل: **أنتَ**.[13] وهي كذلك في اللغة الأزيغية وتفرّعاتها اللهجية، ولمعرفة ذلك نتتبّع التقسيم التالي:

7- أ)- **ضمائر منفصلة فاعل**: (**نكْ**)=(**أنا**)، وبالمصرية القديمة "**إنَكْ**" وبالأكادية "**أناك**" وباليمنية "**أنّي**"[14] وفي منطقة خراطة وآيت سماعيل حتى سوق الإثنين يضاف إليها النون والمدّ (**نَكِنَا**)، وفي منطقة ذراع القايد وبواديها يبدل الكاف شينًا، نحو: (**نْشِنَا**).

- (**شكّ**)=(**أنت**)، وبالمصرية القديمة؛(**نتك**). فمن خراطة إلى سوق الإثنين تنطق (شكينا)، أمّا أوقاس وصولا إلى بجاية فإنّها تنطق: (**كتشيني/ وكتشينيغ**).

- (**شمّ**)=(**أنتِ**)، وفي المناطق القريبة من بجاية، وبجاية وكلّ المناطق الداخلية تبدل الشين كافاً، (كم كمينيغ).

- (**نتا**)=(**هو**)، وبالمصرية القديمة، (**نتف**).[15]
- (**نتاث**)=(**هي**)، وبالفرعونية القديمة. (**نتش**).[16]

} في كلّ القبائلية الساحلية مع اختلافات طفيفة

- (**نكني/ ونكينيغ**)=(**نحن**) للمذكر، و(**نكونتيث**) للمؤنث. النطق فقط.

8- ضمائر متصلة بالفاعل:

1–ليسغ	لبستُ	تشيغ	أكلت	سهيغ	نسيت	سليغ	سمعتُ	///
2–تلسيت	لبستَ	تتشيت	أكلتَ	تسهيت	نسيتَ	تسليت	سمعتَ	التاء/الثاء
3–إلسا	لبسَ	إتشا	أكل	إسها	نسيَ	إسلا	سمعَ	للمذكر
4–تلسا	لبستْ	تتشا	أكلتْ	تسها	نسيتْ	تسلا	سمعت	للمؤنث
5–نلسا	لبسنا	نتشا	أكلنا	نسها	نسينا	نسلا	سمعنا	نحن
6–تلسام	لبستم	تتشام	أكلتم	تسهام	نسيتم	تسلام	نسيتم	أنتم
7–تلسامت	لبستنّ	تتشامت	أكلتن	تسهامت	نسيتنّ	تسلامت	نسيتن	أنتن
8–لسان	لبسوا	تشان	أكلوا	سهان	نسوا	سلان	سمعوا	هم

9- ضمائر مفعول به:

إسلايي= سمعني	ياء المتكلّم
إسلاك= سمعك	كاف المخاطب
إسلاس= سمعه	سين سبئية وأكادية.[17]

10- الضمائر التي تضاف لها الأسماء:

أواليو= كلمتي.	واو للمتكلم.
أواليك= كلمتك.	كاف المخاطب.
أواليس= كلمته.	السين للغائب.

11- أسماء الإشارة: عادة تختصر كلّ أسماء الإشارة في حرف واحد وهو "**أيّ**" نحو: (تامطوث **إيّ** ربان)؛ (المرأة **التي** ربّتني)، و(أركاز **أيّ** وثان)؛ (الرجل **الذي** ضربني).

12- صفة التفضيل: كأن يقول (تاقشيشت **أية** **إيهان** فثانها)؛ (هذه الفتاة **أجمل** من تلك).

أ- ب/ب) الفعل: الفعل في القبائلية كالفعل في اللغتين الأمازيغية والعربية فهو: ثنائي وثلاثي ورباعي.[18]

يطس= نام.	جذره: طس	ثنائي.
إكرّز= حرث.	جذره: كرز.	ثلاثي.
إكركر= دحرج.	جذره: كركر.	رباعي. وهي مجرّدة.[19]

أ- ب/ب- أ)- أزمنة الفعل:

الماضي	إسوا= شرب، إتشا= أكل	إروح= ذهب، إوساذ= جاء.
الحاضر المثبت	يتَسو= يشرب، إتَتْ= يأكل	يتاسذ= يجيء، يتمكتايذ= يتذكر
الأمر	أَسُو=اشرب، أتش= كلْ	أرواح=جئ، مكتيذ= تذكر.
المستقبل المثبت	أذيسو= سيشرب، أذيتش= سيأكل	أدياس= سيأتي، ذتيمكثي= سيتذكر

ولنفي الفعل تستعمل صيغ عدّ ولكنّها لا تخرج عن:

أ)- أُوْلاَ: نحو"**أولسويغ أُولا**"؛ لم أشرب، على لهجة خراطة وبعض بواديها.

ب)- أني: نحو: "**أولسوغَاني**" لم أشرب، على لهجة ذراع القايد.

ج)- أُوْلْ: نحو: **أولتاسوغ أُوْلْ**" لن أشرب" على لهجة سوق آيت سماعيل وبعضهم يفخّمها.

د)- أتحا: نحو: "**أتحا سويغ**" "لن أشرب" على لهجة ملبو وسوق الاثنين ومناطق أوقاس وتيزي نبربر.

ه)- **أرَ**: نحو: "**أولسويغ أرّ**" لم أشرب" على لهجة بوخليفة ومدينة بجاية وباقي مناطق أوقاس والمناطق الداخلية وحتى القبائل الكبرى.

فعل منصرف	يوكر= سرق
فعل جامد	إبّى= قطع.
فعل شاذ [20]	إموث =مات

أ- ب/ب- ب)- تصريف الفعل:

أ- ب/ب- ج)- الفعل المبني للمجهول: (يوكر/ سرق **=إتواوكر/**سُرق**)** والمصدر منه: "**تيكورطا**"

ج- ج)- أوزان الأسماء المشتقّة من الأفعال:

1)- اسم الفاعل واسم المفعول: إذا تتبّعنا عن كثب سماعًا فإنّنا نجد صيغ أسماء الفواعل والمفعولات في اللهجة القبائلية على الشكل التالي:

1- 1)- اسم الفاعل: ويكون عادة بـ"فتح **همزة الفعل**" متبوعًا بالـ"**ميم**"، نحو:

إوكر/أموكار،	إرول/أمروال،	إعيّن/ أمعيان،
سرق/سرّاق	هرب/مهراب	بمعنى:عين الحسود

1- 2)- اسم المفعول: ويبدأ "**بهمزة** مفتوحة" تتبعها "**ميم**" مفتوحة، نحو: **إغرص /أمَاغروص**؛ ذبح المذبوح.

ج- د)- الظروف: وهي تسعة ظروف تتنوّع بالشكل التالي:

1- فَلاّ/ على؛ نحو: "**أزول فلاك**" أي؛ السلام عليكم، وهي ترادف: سافل ونييغ؛ فوق.

2- دَوّ/تحت؛ نحو: "**دو إخفيس**" أي؛ من تحت رأسه.

3- غور/عند؛ نحو: "**غار غوري**" بمعنى؛ عندي.

4- دفير/ وراء؛ نحو: "**ذفير وعروريس**" بمعنى؛ "وراء ظهره".

5- دّيذ/مع؛ نحو: "إروح ذيذ نمحند" ذهب مع محند"

6- زاث/أمام؛ نحو: "**أبريذ زاثك**" أي؛"الطريق أمامك" وهي بالمجاز بمعنى الطرد.

7- **أيفوس/اليمنى**، نحو: "**روحغ فثما ثايفوست**" ذهبت على الجانب الأيمن.

8- أزلماط/اليسرى؛ نحو: "**روحغ فثما ثازلماط**" ذهبت على الجانب الأيسر.

9- كار/بين؛ نحو: "**لخير كارسن**" بمعنى؛ "الخير بينهما".

ج- ه)- الاستفسار عن الأزمنة والأمكنة والعدد: (**ملمي**/متى) (**أمك**/كيف)، (**إيواش**/لماذا)، (**ثورا**/الآن) (**إليني/ غاس آمك**؛ قبل الآن) (**لوخا**/الآن)، (**أني**/أين)، (**أشحال**/كم)، (**منهو**/من) (**ذنها**/هناك)...الخ.

د)- الجملة: الجملة في القبائلية اسمية وفعلية، وهي كالتالي:

1- اسمية: "أركاز أنيفي" الرجل الأنيف" مبتدأ وخبر.

2- فعلية: إرول أوغيلاس، هرب الأسد.

ه)- التصغير والعطف والإضافة: أمّا التصغير فيكون دائمًا وأبدًا في القبائلية على صيغة التأنيث نحو:(**إغزر**=الواد/**تيغزرت**، و**أسيف**=النهر/**تسيفت**). أمّا العطف فأحواله بـ(**أت/ذْ**) نحو: (أركاز أتمطوث) أو (أركاز **ذْ**تمطوث). أمّا الإضافة فإنّها تكون غالبًا بـ(النون)، نحو: (أركاز نِتمطوث). أي؛ زوج المرأة.

ج- و)- القبائلية ونظامها الصوتي: لقد قام بعض العلماء والباحثين بدراسة اللهجات الأمازيغية وانطلقوا منها إلى إعادة بناء النظام الصوتي للغة الأمازيغية، ومن بين هؤلاء الباحثين (A-Basset)[21] الذي كشف أن النظام الصوتي الأساسي أو النووي للأمازيغية هي ثلاثة صوائت (Y.A.W) وهي بالمفهوم اللغوي في النحو العربي هي: الفتحة والضمة والكسرة، مع إضافة حرفي علّة (semi-voyelle) هي: (W.Y) بالإضافة إلى الصوامت المعروفة في اللغة الأمازيغية، وهي كالتالي: (.ZV. L. N. M GH. G. K. J. C. R. Z. S. DV. B. T. D. F)، وتلك هي عشرون كاملة، هذا وقد ابتكر قبائل السواحل صوتًا ليس له نظير في كلّ اللغات السامية سواء أكانت العربية أو الكلدانية أو حتى الآرامية، ولا حتى في جلّ اللغات الحامية ما عدا اللغات الجرمانية كالألمانية وهذا الصوت هو (كا/K) التي تكون بين حرف القاف والكاف في اللغة العربية والتي تنطق من أقصى اللسان بالضغط على حافتي اللسان وملامسة الهواء للحنك وسأرمز لها في هذا البحث بالرمز (¥) وهذه الأصوات يختلف نطقها من مكان إلى آخر ومن مستعمل إلى آخر بحسب النظام الفنولوجي والصوتي المتداول في منطقته، ولمعرفة هذه التغيرات أقترح التدرّج التالي:

1- مخارج الحروف: لقد دأب علماء الصوت والفنولوجيون على أهمية ترتيب الأصوات اللغوية بحسب مخارجها، وبالنظر إلى مستويات الجهاز الصوتي، فبدءوا بالأصوات التي يكون خروجها من أقصى الحلق ثمّ وسطه وأدناها حتى وصلوا إلى الحروف التي تخرج من الشفتين، وإذا طبّقنا هذا التقسيم على الألفبائية الأمازيغية المستعملة في القبائلية التي ندرسها هنا فإنّ الناتج عن ذلك يكون كالشكل التالي:

1- 1)- أقصى الحلق: (ء)، نحو:

أرقاز	رجل	Argaz	**أوثم**	الذكر	Awthem	**أزقاغ**	أحمر	Azagagh

وحرف الهاء، نحو:

هذرغ	تحدّثت	Hadragh	**هملغ**	جلت	Hmlagh	**هزيغ**	ظننت	Hzigh

1- 2) وسط الحلق: (العين، الحاء)، نحو:

الهاء	**عمذغ**	تعمّدت	3amdahg	**علمغ**	علمت	3almahg	**عقلغ**	عرفت	3aklahg
الحاء	**حذرغ**	حذرت	Hathrahg	**حملغ**	تحمّلت	Hamlahg	**حفيغ**	انتهيت	Hfigh

1- 3) أدنى الحلق، (الغين والخاء)، نحو:

الغين	**غزيف**	طويل	ghzif	**غوري**	عندي	Ghouri	**غمغ**	ضقت	Ghomagh
الخاء	**خممغ**	فكرت	Khmamagh	**خذمغ**	عملت	Khedmagh	**خمغ**	عملت	khemahg

1- 4) أقصى اللسان وما فوق الحنك (القاف)، نحو:

قنعغ	قنعت	7an3ahg	**قلغ**	عدت	7lagh	**قيمغ**	جلست	7imagh

1- 5) أسفل موضع القاف من اللسان قليلا وما يليه من الحنك، (الكاف) نحو:

كرغ	قمت	kregh	**كسغ**	**انتهيت**	**kesagh**			

وسط اللسان وما يليه من الحنك، (الجيم) التي تنطق (j)، نحو:

جربغ	جرّبت	Jerbegh	**جهلغ**	**جهلت**	**Jahlegh**	**جبرغ**	بحثت	jabregh

والجيم التي تنطق بين الدال والجيم (Dj) و(الشين والياء)، نحو:

جاث	دعه	djath	شفيغ	أذكر	chfigh	يمة	أمى	yama

1- 6) حافة اللسان وطرف اللسان وما فوق الثنايا وأصول الثنايا، نحو:

الحرف	القبائلية	العربية	الفرنسية	القبائلية	العربية	الفرنسية	القبائلية	العربية	الفرنسية
اللام	لمذوذ	القوائم	Lamdod	لموث	الموت	lmot	لغرور	الخداع	laghror
النون	سنسغ	بتّ	Sansagh	ندمّغ	ندمت	Ndamagh	نعرغ	غضبت	Naaragh
الراء	أوراغ	أصفر	Awragh	أغروم	الخبز	Aghrom	إغرم	القصر	Ighram
الطاء	تمطوث	المرأة	Tamatot	إسيط	الكَلْبُ	Isit	تيط	العين	Tit
الدال	ددّا	عمّي	Dada	دمغ	رفعت	Dmagh	دمرغ	دفعت	damregh
التاء	أمتار	شحات	Amater	ستى	جدتي	Sti	كسرغ	نزلت	Gasragh

هذه في الغالب بعض القواعد التمهيدية للهجة القبائلية ويمكن تعميق البحث أكثر لتوسيعها، ولكن يجب دائمًا مقارنتها بلغتها الأم الأمزيغية لأنّنا إذا إعتبرنا هذه القواعد قواعد أصيلة للقبائلية فإنّها لن تكون لهجة بل ستكون لغة مستقلّة كما سبقت الإشارة إلى ذلك قبل هذا.

ب/ العربية الدارجة والعامية: كلّها مشتقات من لغة الأصل، وهي على حدّ تعريفات العلماء والمجامع والمعاجم، هي: مستوى من مستويات اللغة المعيارية، ويعتبر بعض الباحثين أنّها أقلّ شأنًا من اللغة كما اعتبروا الأصل أعزّ من الفرع، فمثلا يرى **زاكي النقاش** أن العامية لا تعدو أن تكون إلاّ لهجة، وهي: تختلف عن اللغة في أمرين، أحدهما هو فقدانها للنظام النحوي والصرفي، والثاني هو عدم وضوح استعمالها بشكل واسع؛ بمعنى أنّه يمس منطقة دون الأخرى، ولهذا السببين فهي أقرب إلى اللهجة من اللغة، يقول: "**العامية لهجة وليست لغة.. وليس لها صرف ولا نحو..**"[(22)] وبذلك يكون النقاش على كثير من الصواب؛ إذْ أنّ المقياس الذي تقاس به الفروقات الدقيقة بين اللهجات واللغات هي توفر هذه الأخيرة على نظام نحوي وصرفي

محدّدين، في حين أنّهما لا يعتبران فاصلا البتة عند ابن خلدون، وهذا الأخير الذي لا يفصل بين اللهجة واللغة فهما شيئان متطابقان تمامًا ويستعملان بالشروط نفسها وإنّما كان النظام النحوي والصرفي في اللغة قصد التعليم بينما اللهجة يدأب عليها مستعملوها بالاكتساب سليقةً، ويقول: "فأمّا أنها لغة قائمة بنفسها فهو ظاهر.."[23] وقد يكون الأمر كذلك إذا سلّمنا مع إحدى نظريات حياة اللغة حيث إنّ توجّهها ينص على وجود لغات كثيرة كانت في أصلها لهجات متناثرة فتوحّدت لتنتج لغة أو لغات معينة، بسبب عوامل تاريخية أو سياسية وأقوى هذه العوامل جميعًا هو العامل الديني ودليل ذلك اللغة العربية، ففي الحقيقة يمكن الانتباه إلى ظواهر أخرى يمكن بها قياس اللهجة واللغة معًا، وهذه العوامل هي: الاستقرار من عدمه، وكثرة التقلب فكلّما قلّ تقلبها وازداد استقرارها كلّما كان قربها إلى اللغة أوضح والعكس صحيح، ولا ننسى هنا عامل الاختلاط والتمازج، يقول ابن خلدون: "**فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي أبعد..**"[24] فضلا عن التغييرات السوسيوثقافية التي تصاحب عادة تقلب اللغات واستقرارها، والحقيقة أن استخدام اللغة العامية وذيوعها يعتبر انعكاسًا لطبيعة التغيرات الاجتماعية ذاتها التي تطرأ على المجتمعات"[25] فكلها أسباب تؤدي إلى رفع لغة عن أخرى، أو تحفيز لهجة وتفعيل استعمالها، ومن جانب آخر من هذا الطرح فإنّ المجتمع الجزائري يئطّ بهذه العاميات وذلك لترامي أطراف الجزائر واتساع أرجائها، وإذا تأملنا عن كثب هذه الظاهرة فإنّنا نجد في كلّ منطقة لهجة خاصة تطبعها مجموعة من الخصائص والمميزات، فمنها الشرقية والغربية والصحراوية والساحلية، وكلّ واحدة من هذه الأصناف لهجة متميزة عن جارتها كأن نجد في العاميات في منطقة الشرق تتفرّع إلى السطايفية والقسنطينية، وهكذا دوليك إلى أن تصل إلى ممارسات ضيقة جدًّا، حتى في منطقة القبائل فإنّنا نجد هذه العاميات العربية مستعملة بشكل يومي وعام، وفيما يلي دراسة وصفية للعامية الشرقية في بعض مناطق ساحل الجنوب الشرقي لمنطقة القبائل الصغرى.

ج/ تحليل: بعد هذه التحديدات النظرية وبعد المعاينة الميدانية لهذه المناطق التي رتّبتها سلفا يمكن جمع تصنيف مجموعة من الملاحظات في أصناف عامة ومتوحدة في

نظم علمية تشكل ما يعرف في اللسانيات العامة بمستويات اللغة، وسأحاول البدأ بالعاميات المنتشرة فى المنطقة، وما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو أن العامية العربية المستعملة في كافة المدونة التي حدّدتها ولكن بدرجات متفاوتة، فمنطقة "**ذراع القائد**" هي المنطقة التي سجلت أوسع استعمال للعامية العربية وهي أوضح في لسانهم أكثر ممّا هو الحال عند غيرهم، لتليها منطقة خراطة ودرقينة وشيئا من مدينة بجاية في حين أنّنا لاحظنا أدنى درجات ممارستها في منطقة "آيت سماعيل وسوق الإثنين وبالأخص أوقاس وبوخليفة" نظرًا لسيادة القبائلية وكثرة جريانها على ألسنتهم وسبب ذلك يعود إلى أن المنطقة الأولى إنما يعود تسجيل أعلى نسب استعمال العامية العربية لمجاورتهم عرب الشرق "سطيف" ومطاوعتهم لعامياتهم.

❖❖)- **العامية العربية:** قلنا إنّ ذرع القايد وخراطة هم أكثر القبائل استعمالا للعاميات العربية وهي سلسة حسنة الظهور على لسانهم، لا يسمع فيها لكنة كالتي عند المناطق الآخرى، وهي تشبه كثيرًا عامية عرب منطقة سطيف والشرق عامة ورغم هذا الحكم العام إلاّ أنّه يمكن بسهولة تمييز عامية "ذراع القايد ودرادرة وولاد فاضل" التي لا تكاد تميّزها من عامية أهل سطيف، في حين أن عربية سكان خراطة محلية تشبه إلى حدّ كبير عاميات الشرق ولكنها لا تصل إلى حدّ التطابق بعكس العامية العربية المنتشرة في منطقة بجاية التي هي مزيج بين العربية والقبائلية، فمعناها ومبناها عربيان ونطقها قبائلي؛ بمعنى أن الحروف التي تستعمل في هذه العامية تنطق من مخارج الحروف المتشابهة في القبائلية مع الاحتفاظ بالغين في أواخر الكلم، وهذا هو حال أغلب القبائل. ولمعرفة هذه الخصائص عن كثب أقترح هذا التدرّج:

1)- الخصائص النحوية والصرفية والدلالية للعامية العربية:

1/أ)- الجانب النحوي والصرفي: مثلما سبقت الإشارة إليه في الجانب النظري فإنّ اللهجة قد لا تتوفر على نظام صرفي ونحوي واضحين، إلاّ أنه يمكن من باب المعاينة أن نمثل لبعض الظواهر النحوية والصرفية ولكنها تبقى أقلّ من أن تشيّد نظامًا متكاملا ومتعاضدًا، وذلك على الأقل في الفترة الراهنة من عمر العامية، ومن الأمثلة التي أدونها –هنا- هي:

1/أ- أ)- الجانب النحوي: إذا اعتمدنا تقسيم علماء العربية لعلم النحو فإنّه يمكن تمييز نوعين من الأنحاء وهو: نحو الكلمة، ونحو الجملة، فبالنسبة لنحو الكلمة فإنّنا نلاحظ ما يلي:

أ- لا يمكن التعرف على طبيعة عناصر الجملة من خلال الاعتماد على العلامات الإعرابية الأصلية والفرعية؛ وذلك لاجتماع المسند إليه والمسند والفضليات على التسكين، مثلا "**سَعْدْ ضْرَبْ خَالَدْ**" فالسماع المثالي المتقن لعاميته يعرف من الوهلة الأولى أن الفعل "**ضرب**" قام به "**سعد**" على "**خالد**" وإذا أردنا التقديم قصد الاهتمام به فإنّه تضاف "**الواو**" للفعل، فيقال: "**خالد ضربو سعد**" وهذه الواو هي بمنزلة "**الهاء**" في الفصيح، فنقول: "**خالدًا ضربه سعدٌ**".

ب- حذف الواجب إثباته في الفصيح؛ مثل حذف النون في جموع المذكر والمؤنث السالمين كأن تقول: "يركبو يخافو يهربو يفرحو...الخ، التي أصلها في الفصيح: "يركبون يخافون يهربون ويفرحون.. بالنسبة للجمع في المذكر و"يركبن يخفن ويهربن ويفرحن.. الخ في جموع المؤنث، فهي تتكوّن في الفصيح من (**ف+الواو+النون**)، على نقيض العامية التي تتكوّن فقط من (**ف+الواو**).

ج- الالتزام بصيغة واحدة لبعض الأسماء دون إجرائها المجرى الذي يتطلبه النحو، ففي عامياتنا نلاحظ أن الأب والأخت والأخ يلزم وضعية واحدة وهي الرفع في الفصيح دون تمييز مواقعها الإعرابية ومثال ذلك: "**جا بويو، واضرب اختو وهدر مع خوه**" وأصلها في الفصيح "جاء أبوه، وضرب أختَه، وتحدّث مع أخيه".

د- لقد أشار بعض الباحثين إلى الإبدال والحذف وظواهر أخرى تحدث على مستوى أسماء الإشارة وهي إشارة سديدة لأنه من كل الأسماء التي توجد في اللغة العربية الفصيحة نجدها معوّضة في عامية هذه المنطقة ومناطق أخرى ب"**أل**" للمؤنث والمذكر والمثنى والجمع، فنقول: "الرجل **ألى** جا، والطفلة **ألى** جات، والرجال **ألى** جاو، والبنات **ألى** جاو...الخ، وهذه الظاهرة في الحقيقة موجودة حتى في اللغة العربية الفصيحة.

ه- خلو هذه العاميات من علامة التثنية؛ فهي كاللغات اللاتنية تثنى بالعدد فنقول: "**زوج** بنات وزوج رجال" وهي تقابل "**بنتان ورجلان**"

ورغم هذه الإشارات إلاّ أنّني أعود وأقول: إنّ الجانب النحوي والصرفي في أيّ عامية نريد دراستها فإنّنا يمكن أن نقارنها بلغتها الأمّ، وإذا ما قام لها نظام كامل فإنّها تتحوّل إلى لغة مستقلة لا محال.

د)- الجانب الدلالي: عندما نتحدّث عن هذا المستوى فإنّنا سنتحدّث عن التنوّعات المشتركة والمتضادّة والمترادفة وغيرها من الظواهر الدلالية، فضلا عن ظاهرة الانتقال والمجاز والتخصيص والتعميم، وفي العاميات التي ندرسها هنا لا تختلف عن العاميات التي يمكن دراستها في الجزائر وشمال إفريقيا عموما فمن ألفاظها ما يورد من اللغة العربية الفصيحة وهي أغلبها مع بعض التحويرات تختلف من منطقة إلى أخرى، ومنها ما يورد من الفرنسية والإسبانية والتركية مع إخضاعها لمنطق هذه العاميات.

إذًا من خلال ما تطرّقنا إليه فإنّ هذه العاميات تطرح مميّزات وخصائص عديدة، والتي يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية الفصيحة، وقد أظهرت الدراسات الميدانية المقارنة التي قدمت في هذا المجال أن المتعلمين الذين يتقنون هذه العاميات فضلا عن متكلميها، هم أسرع في تعلم اللغة العربية من المناطق التي تتحدّث باللهجات الأخرى، وفيما يلي سنحاول فهم النظام الصوتي والظواهر التي تحدث على هذا المستوى، ليأخذ الترتيب التالي:

2)- العامية وخصائصها الصوتية: تختلف العامية عن اللغة العربية الفصيحة في كثير من الخصائص الصوتية، وقد خصّ علماء العربية اللغة الفصيحة بدراسة كثير من نظمها كالابدال ونظام الصوئت والصومت والقلب وغيرها، لتكون على الشكل التالي:

أ- الابدال: لتوليد معنى جديد يمكن الاعتماد على طرائق عدّة تمسّ بنية الكلمة سواء أكان في ترتيب حروفها أم في إبدال حرف بحرف، وهذا الاختلاف الذي يمس تغيير الصوت يسمى عند علماء العربية "الابدال" بشرط تقارب الأصوات فيما بينها مخرجًا أو صفة، وهو يكون على مستويين؛ الصوائتي والصوامتي. وهذا الرسم التخطيطي للجهاز الصوتي يوضّح مخارج الأصوات. ومثلما أشرت إليه سلفًا فإنّ جلّ الكلمات المستعملة في العامية العربية لهذه المنطقة هي من أصل عربي فصيح، وأحيانًا

يرد بدقّة الأصل وأحيايين أخرى يكون كذلك مع تحوير طفيف في النطق والأداء وهذا التحوير الذي يعتبر في الفنولوجيا تطوّرًا، وإذا كان ذلك كذلك فإنّه يمكن أن نجعل له قواعدًا لاحظنا إطّرادها في سائر الكلام، ولمعرفة ذلك أقترح التدرّج العلمي التالي:

1- الحلق: ينقسم الحلق ثلاث مناطق أساسية يعرفها الفنولوجيون بـ"**أقصى الحلق**" التي تحتوي على حرفي " **الهمزة، والهاء**" ثمّ "**وسط الحلق**" الذي يشمل بدوره على حرفين هما "**الحاء والعين**" ثمّ "**أدنى الحلق**" الذي يجمع حرفي "**الخاء والغين**" كما هو موضّح في الرسم أعلاه، وفي كلّ صوت من هذه الأصوات ظواهر تحدث على مستواها في عاميتنا، ويكون ذلك كما يلي:

1- 1)- أقصى الحلق: وسأبدأ بالهمزة ثمّ الهاء.

1- 1- 1)- الهمزة: يعرّفها علماء الصوت على أنّها "صوت صامت حلقي مهموس مغلق"[26] وتتخللها ظواهر صوتية عدّة، ولكنّها لا تخرج عن "**الإبدال والحذف**" أمّا الحذف فإنّه يكون في فاء الكلمة ووسطها أو في آخره. نحو:

خْتْيْ	بمعنى: أختي	لياس	معناه: اليأس
بُويْ	أبيْ	يسال	يسأل
لما	الماء	الضو	الضوء

أمّا الإبدال فإنّه في الغالب يكون من الهمزة إلى "الياء أو الألف" وهذا معروف حتى في الفصيح من كلام العرب، ولكن أهل هذه المنطقة ومناطق أخرى في الجزائر زادوا عليها إبدالها "لامًا" لاحظ هذه الكلمات.

الحرف	العامية	الفصيح	ملاحظة
الياء	يمًّا	أمي	قلب الهمزة ياءً والياء ألفًا.
الألف	لياس	اليأس	معناها في العامية "الأمل" عكس الفصيح.
اللام	لولاد	أولاد	قلبت الهمزة لامًا.

1- 1- 2)- الهاء: وهو من الأصوات الجارة للهمزة وصفها أنّها "صوت صامت حنجري مهموس مصطك"[27] وهي على نوعين؛ إمّا أن تكون أصلية أو منقلبة عن الهمزة، وعادة ما تكون صوتًا مهموس إلاّ أن القبائل يجهرونها وذلك نحو:

"هاهم/ها هم"، "هُومَا/ هما" وغيرها، أمّا أن تكون مبدلة فمن الهمزة "هيه إيه"؛ نعم "أرواح/هرواه" تعال.

1- 1- 3)- الحاء: "صوت صامت حلقي مهموس مصطلك"[28]؛ مثل: (حوّست/تجوّلت)، (حلات لي/ يحلو لي)، وفي وسط الكلمة (فرحان، وقرحان = فرحان، حزين)، (روحك/ نفسك)، وفي آخر الكلمة (أرواح/ تعال)، (يربح/ اتفقنا) ويتفق نطقها في العامية تمامًا مثل نطقها في الفصحى، عند أهل هذه المنطقة وقد سمعنا من بعض أهل الغرب أنهم يفخمونها ويجهرون بها، عوض ارقيقها وهو الأصل في العاميات الشرقية والفصحى.

1- 1- 4)- العين: وهو الحرف الثاني بعد الحاء الذي ينطق من وسط الحلق، ووصفه، هو: "صوت صامت حلقي مجهور مصطلك"[29] إلاّ أنّه يكون أحيانًا مرقّقًا وهو الفرع، ويكون شديدًا ورخوًا أو يكون بينها، ومثال ذلك:

الشدّة	**علابالي**	**أعلم**	**عاودلي**	**أعد الاتصال بي**	**خصوصًا في منطقة خراطة**
الرخاوة	**العاهد**	**العهد**	**لعمارة**	**النسل**	**خراطة وذراع القايد.**

1- 1- 5)- الغين: وهو "صوت صامت نشوي مجهور مصطلك"[30] ويلزم وضعية واحدة لا نطقه سواء أكان في بداية الكلمة أم وسطها أم في آخرها، نحو:

غدوة/ غدًا	**غاظني/ ترأفت به**	**غرقني/ أغرقني.**
لغرقة/ الطين	**غفلت/ غفلت**	**غدرني/ غدرني**

1- 1- 6)- الخاء: وهو "صوت صامت نشوي مهموس مصطلك"[31] وفي عاميتنا فإنّه يكون أحيانًا مجهورًا، نحو:

مجهور	خرجت/ خرجت	خفت/خفت	خدعني/ خدعني
مهوس	خليت/ تركت	خممت/ فكرت	خلفت/ تركته

1- 2)- أقصى اللسان: وفيها حرفان "القاف، والكاف".

1- 2- 1)- القاف: "صوت صامت ما بعد اللهوية مهموس مغلق"[32] وهذا في الفصيح، لأنّه يتشكل بارتفاع أقصى اللسان حتى نقطة التقائه بأدنى الحلق واللهاة ولكنّه في عاميتنا أصبح صوتًا لهويًا شديد الانفجار، نحو:

قدّمت/ قدمت	قادرت/احترمت	قديتو/ اكتفى بي
لقفار/ البور	غامق/ عميق	قريت/تعلمت

ونلاحظ أن الشائع هو هذا ولكن أحيانًا وفي الغالب مناطق القبائل خصوصًا ذراع القايد تنطق "القاف" مثل الحرف الفرنسي (g/كا)، مثل: (قصرت معاه/ تحدّثت معه)، (قابرتو/ أخذته على حين غرّة)...الخ وبمعنى أوضح فإنّها تنطق مثل الجيم المصرية الحديثة.

1- 2- 2)- الكاف: وهو صوت صامت لهوي مهموس مغلق"[33] وهذا الصوت أيضا لم يصبه التطوّر والاختلاف كما حدث في عاميات أخرى، فهو ينطق بالشكل الذي تصفه الفنولوجيا العربية دون أدنى تحوير، ومثل ذلك: (بكّرت/ ذهبت باكرًا)، (كرهت/ كرهت)، (نبكي/ أبكي).

1- 3)- وسط اللسان: تضمّ هذه المنطقة من الجهاز الصوتي ثلاثة حروف أساسة، وهي: "الجيم، والشين والياء" وتسمى أيضًا الأصوات الشجرية.

1- 3- 1)- الجيم: صوت صامت حلقي مهموس مغلق"[34] وفي عاميتنا تأخذ أربع وضعيات أساسة أسردها كالتالي:

(الوضعية أ)= أن تنطق بالكيفية نفسها التي تنطق في العربية، نحو: (جاني/جاءني، جرّبت/جرّبت).

(الوضعية ب)= أن تتحوّل إلى صوت مزدوج مركب من دال عميقة وشين مجهورة، وهو ليل جدًّا في هذه العامية إلاّ أنّه موجود.

(الوضعية ج)= أن تتحوّل إلى صوت مزدوج مركب من دال وجيم وهو شائع، نحو: (دجملت/ تجملت)، (دجيت/ أتيت)...الخ.

(الوضعية د)= أن تتحوّل إلى صوت مزدوج مركب من دال وجيم ثمّ قلب الجيم إلى الزاي، ويمكن أن نختصر كلّ هذه المراحل في الوضعية (د) في ملاحظة كلمة "الجزائر" مثلا على النحو التالي:

المرحلة (أ) ←	المرحلة (ب)←	المرحلة (ج)←	المرحلة (د) ←	المرحلة (ه)
جزائر	**دجزائر**	**دجزاير**	**دزائر**	**دزاير**

1- 3- 2)- الشين: وهو "صوت صامت شجري مهموس مصطك"[35] وهو الآخر لم نلمح تطوّره فيما سمعناه من كلام القبائل عدا تفخيمه في بعض الأداءات مثل: (شحال/ كم)، (علاش/ لماذا)، (مانيش/ لست)، ولكنها تقترب إلى أن تكون ممارسة فردية ليس إلاّ.

1- 4)- الأصوات اللثوية: وهي "الراء واللام، والنون، والصاد" وتعريفها يأخذ الشكل التالي:

الصوت	**مخرجه**
الراء	صوت صائت نطعي مجهور مكرّر[36]
اللام	صوت صامت نطعي زلقي[37]
النون	صوت صامت نطعي مجهور خيشومي مغلق[38]
الصاد	صوت صامت أسلي مفرزي مهموس مفخم[39]

1- 4- 1)- الراء: إنّ السماع يفرّق بين نوعين من الراء، فهي مرقّقة ومفخّمة وهذين النوعين يجريان في اللسان بإطراد، فمن المفخّم عندما تدخل على "الباء والطاء" مثل: (ربّي/ ربي)، (رْطَل/ رِطل) ففي هذه الحالة تكون الراء مفخمة دائمًا بينما تكون مرقّقة إذا توسّطت الكلمة أو جاورت بعض الحروف، مثل: (روح/ اذهب)، (الورد/الورد)، وغيرها.

1- 4- 2)- اللام والنون والصاد: وكلّها تجري مجرى اللغة العربية الفصيحة ولم تتطوّر وهذه بعض الكلمات:

اللام	(ليل/ الليل)، (لبدلاد/البلاد)، (لقرايا/ التعلم)	اللام تدخل على الأسماء، وهي بمثابة التعريف.
النون	(ندخل/أدخل)، (نرقد/أرقد)، (نروح/أذهب)	النون في النحو تدخل على الأفعال وهي الهمزة في الفصيح.
الصاد	تصدّر/ تتصدر، صفّر، يصقر، صغير، الصغير	اختلاف حركة الوزن.

أمّا باقي الحروف من (السين، والزاي، والطاء، والذال، والثاء والباء والميم والواو والفاء) فإنّها تبقى على حالها دونما تغيير.

ب- المستوى الصوئتي: الصوائت أصوات تنطق عندما يقوم الهواء بالمرور فيما فوق الحنجرة ليكون الصائت صوتًا مجهورًا بالدرجة الأولى، وهي في عامياتنا كما هي في الفصحى؛ أي: الفتحة والضمة والكسرة، وهي قصيرة في حين تكون فروعها من الواو والياء والألف، أصوات طويلة ولذلك تعتبر أيضا أصوت مدّ ولين.

إذًا هذه هي أهمّ التغيرات الصوتية التي يمكن وصفها في العامية العربية لمنطقة القبائل بالنسبة للمتحدّثين بالعامية العربية سليقة، بينما القبائل الناطقون باللهجة القبائلية فإذا تحدّثوا بالعربية فإنّنا نلاحظ أن الغالب وبالفطرة فهم ميالون إلى الحديث بالفصحي وهي أسهل عندهم من الحديث بالعامية، أمّا إذا تحدّثوا بالعامية فإنّ الغالب كذلك أننّا نلاحظهم في تأديتهم للأصوات العربية يكون بنطق قبائلي ويتطابق مبناها مع ما وصفناه في الخصائص الصوتية للهجة القبائلية، ومن جانب آخر فإنّني ألاحظ أنّ هذه العامية أغلب وأغلب العاميات المنتشرة في الجزائر هي عاميات قريبة جدًّا إلى اللغة العربية، وهذا يعتبر مكسبًا وعاملا مسهلا من عوامل تعليم اللغة العربية.

الحواشي والإحالات:

(1) – لمزيد من التفصيل يرجى مراجعة رسالة الماجستير لفردناند دي سوسير التي ناقشها عام: 1878م.

(2) – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. دار المعرفة الجامعية، مصر دط:2002م، ص125.

(3) – أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص. تح: محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة، دط: دت، ج1/ص383.

(4) – لمزيد من التفصيل يرجى العودة إلى الموقع الإلكتروني التالي: www.Mondeberbère.com

(5) – ولمعلومات أخرى يمكن البحث في الموسوعة الحرّة في الأنتيرنيت.

(6) – ابن منظور، لسان العرب. مادة [لهج]

(7) – أبو البشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب. تح: محمد هارون عبد السلام، مطبعة بولاق مصر: دط، د ت ج1/ص12.

(8) – محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية. مادة [وسم].

(9) – عثمان السعدي، معجم الجذزر العربية للكلمات الأمازيغية، مجمع اللغة العربية طرابلس ليبيا: ط1، 2007م، ص10

(10) – المرجع السالف. ص ن.

(11) – المرجع السالف. ص ن.

(12) – المرجع السالف. ص ن.

(13) – محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية. مادة [ضمر].

(14) – عثمان السعدي، معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية. ص11.

(15) – المرجع السالف. ص ن.

(16) – المرجع السالف. ص ن.

(17) – المرجع السالف. ص ن

(18) – المرجع السالف. ص ن.

(19) – المرجع السالف. ص ن.

(20) – المرجع السالف. ص ن.

(21) – أيت عيسو صالح، الموقع www.Mondeberbère.com، وكذلك أيت عيسو صالح نقلا عن: Salem chaker;Berbère aujourdhui. P165.

(22) – محمد عبد الله عطوات، اللغة الفصحى والعامية، ط1. بيروت: 2003م، دار النهضة العربية، ص67، بتصرّف.

(23) – عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: حامد أحمد الطاهر، ط1. القاهرة: 2004، دار الفجر للتراث، ص715، بتصرف.

(24) – المرجع السالف، ص715.

(25) – جماعة من الباحثين، لغة الصحافة، نقلا عن: محمود أبو زيد، اللغة في الثقافة والمجتمع. القاهرة: 2007م، دار غريب، ص251. وص196.

(26) – مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية، دار طلاس للنشر، سوريا: 1988م، ص10.

(27) – المرجع السالف، ص ن.

(28) – المرجع السالف، ص ن.

(29) – المرجع السالف، ص ن.

(30) – المرجع السالف، ص ن.

(31) – المرجع السالف، ص ن.

(32) – المرجع السالف، ص ن.

(33) – المرجع السالف، ص ن.

(34) – المرجع السالف، ص ن.

(35) – المرجع السالف، ص ن.

(36) – المرجع السالف، ص ن.

(37) – المرجع السالف، ص ن.

(38) – المرجع السالف، ص ن.

(39) – المرجع السالف، ص ن.

تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية

أ. السعيد خنيش

جامعة جيجل

نحن الآن في عصر المعلوماتية، وبناء مجتمع المعلومات، حيث التشارك في المعارف أصبح ممكناً، وعلى نطاق واسع، خاصة من خلال شبكة الأنترنيت، التي تشكّل الوعاء الأكبر للمعارف. وكما تبيّن نتائج القمة العالمية لمجتمع المعلومات، فإنّ الدول المتقدمة مازالت تسيطر على المعرفة، نظراً لإتقانها أساليب توليد المعرفة. وفي عالم يزداد انفتاحاً، خاصة فيما يتعلّق بالمعلومات، تستطيع البلدان النامية اقتناء المعرفة وتجديدها، إذا أحسنت إدارة مواردها البشرية، ونمّت لديها الإمكانات للبحث عن المعلومة وتوليد المعرفة المفيدة.

تتنوع الآراء وتتباين تلك التي تتحدث عن واقع اللغة العربية في المؤسسة التعليمية الجزائرية من متهكم على الوضع التعليمي للغة العربية إلى الرافض رفضا قاطعا لطرائق تعليمها إلى ناقد على مجموع القرارات التي تتخذ لخدمة اللغة العربية أو تنظيم العملية التعليمية.

لكن اللافت للانتباه في الآونة الأخيرة حيث نلمس مؤثرات العولمة ومعطيات المعلوماتية والتكنولوجيا أن الإشكال في تعليم اللغة العربية لا يكمن في طرائق تعليمها وحدها فقط ولا حتى في تأثير الواقع اللغوي المتنوع والمؤثر تأثيرا سلبيا، بل إننا ندرك تمام الإدراك أنه لأجل تقديم مادة دراسية بنجاح يتطلب ذلك عدة شروط منها يتعلق بالأستاذ والمعلم والأخرى بالعملية التعليمية وأخرى ما يتعلق بتنظيم المعرفة المقدمة أو ما يسمى البيداغوجيا لكن نجاحها ليس مرهونا بهذه الشروط فقط بل بإمكانية استثمار جملة المعطيات التكنولوجية الحديثة في التعليم والتدريس بصفة عامة وذلك لأجل:

ـ مواكبة تقنيات المعلومات المعاصرة ومستجدات البحث العلمي والتكنولوجي الذي يتعلق بالتعليم والتعلم.

ـ مسايرة التطور الحاصل في ذهنية الفرد المتعلم وتطور اهتماماته وتطلعاته وأفاقة في آن باعتباره جزء لا يتجزأ من كل عام هو الواقع والمجتمع والزمان المحتضن لحضوره.

وبناء على هذا ارتأينا أن تكون مداخلتنا هذه موسومة ب: "تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية"، محاولين خلال ذلك أن نتطرق ونعالج في آن واحد فحوى إشكالية محورية نرى فيها الأجدر بالمعالجة بالنظر إلى معطيات الراهن ومأمول في خدمة اللغة العربية بصفة عامة والظاهرة على هذا الشكل:

إلى أي مدى تستثمر التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية في الجامعة الجزائرية؟

وتناولا لهذه الإشكالية سنكون إزاء إجابات على أسئلة ثانوية عديدة منها: ما واقع اللغة العربية في المجتمعة الجزائري؟

ما الراهن التعليمي للغة العربية في الجزائر؟

إلى أي مدى يمكن استغلال معطيات التقانة الاتصالية الحديثة ومنتج التكنولوجيا في التعليم؟

نهدف ببحثنا هذا إلى:

ـ تشخيص واقع تعليم اللغة العربية في المؤسسة التعليمية الجزائرية.

ـ تشخيص واقع تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجزائر.

ـ البرهنة على قدرة اللغة العربية على استوعاب معطيات التكنولوجيات الحديثة وكذا استثمارها في العملية التعليمة التعليمية.

للولوج إلى ثنايا الموضوع نتبع الخطة التالية في الدراسة:

المحور الأول: الواقع اللغوي والعملية التعليمة.

المحور الثاني: تكنولوجيا التعليم.

المحور الثالث: تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.

الواقع اللغوي الجزائري والعملية التعليمية:

تمهيـد: تعتبر اللغة العربية حاملا معنويا مميزا عن باقي اللغات البشرية الأخرى سواء ضمن عائلة اللغات السامية أو غيرها من العائلات اللغوية الأخرى، فهي تعبّر عن ذات الأمة وهويتها من خلال فهمها الخاص وممارستها المتميزة للثقافة الدالة على طبيعة الإنتاج الفكري والأدبي والفني واللغوي، باعتبار أن اللغة بصفة عامة وسيلة من وسائل التعلّم وأخذ المعارف على تنوعها، حيث يكون دورها بذلك ترجمة الفكر الإنساني السائد في المجتمع العربيّ، واللغة العربيّة ذاكرة الشعوب العربيّة التي يختزن فيها تراثها ومفاهيمها وقيم هذه الشعوب وفق حلقة تواصلية يربطها الفرد مع النسق الكليّ العام الذي يمارس دوره الفعّال في صياغة المجتمع الإنساني وتحريكه وفق متطلبات العصر.

تحضر في المشهد اللغوي الجزائري أساساً ثلاث لغات أساسية، بحيث يتميز حضورها عن باقي اللغات التي قد نلمس حضورها من حين إلى آخر، وهذه اللغات الثلاث تتمثل في اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية، ولكلّ لغة سبل حضورها في الجزائر وفي الساحة اللغوية والاجتماعية للبلاد، وفي هذا العنصر سأقوم باستظهار موقع اللغة العربيّة في الجزائر من جهة ثم أبيّن طبيعة العلاقة التي تجمعها مع اللغة الأمازيغية والفرنسية من جهة ثانية.

اللغة العربية في الجزائر: لقد عرفت الجزائر اللغة العربية بقدوم الإسلام إلى شمال إفريقيا، حيث كانت اللغة البربرية هي السائدة في المنطقة والسائرة على ألسنة أهل شمال إفريقيا، ولما اعتنقوا الإسلام اختلطوا باللغة الفاتحة لغة الدين الإسلامي فمن الطبيعي أن تتأثر اللغة العربية بمحاولات سكان المنطقة استعمالها، حيث لم تستقم ألسنتهم على نطق أصوات اللغة العربية وطرائق التعبير بها، وقد تعدى هذا الانحراف إلى العرب أنفسهم بفعل تأثرهم بلغة أهل المنطقة، ويقول ابن جني في هذا الأمر: «اعلم أن العرب تختلف أحوالها في تلقي الواحد منها لغة غير، فمنهم من يخفّ ويسرع قبول ما يسمعه، فمنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتة ومنهم من إذا طال تكرار لغة غيره عليه لصقت به ووجدت في كلامه»[1]، ولعل هذا ما حدث بين اللغتين العربية والبربرية أو الأمازيغية.

اعتنق البربر الإسلام فأصبحوا يعملون بتعاليمه، فكان ذلك نتيجة ما يحمله الدين من قيم يجدها الأمازيغي تتماشى وروح الإنسانية مثلما يشير إليه أحد الباحثين قائلاً: «لقد اعتنق الأمازيغ الإسلام الذي وجدوه مناسبا لمثلهم عن الحرية والمساواة والعدل والديمقراطية التي كانت مؤسساتهم الاجتماعية»[2]. وبهذا أصبح سكان شمال إفريقيا يتعامل في الميادين المختلفة في الحياة العامة باللغة العربيّة، فصارت لغة الحضارة البربرية ومتداولة على حساب اللغة الأمازيغية بمجموع لهجاتها المتفرّعة، حيث إنّهم اهتموا بها وحفظوا القرآن الكريم والحديث الشريف من خلالها حتى تكوّنت لديهم ملكة لغوية تجاري فصاحة وبلاغة العرب الأقحاح، فتراهم «يتحدثون العربية ويكتبونها ويخطبون بها بفصاحة تندر بين خطباء الجزيرة العربية وبلاد الشام والعراق»[3].

وقد لقيت اللغة العربية اهتماما من قبل سكان المغرب العربي فازدهرت على أيديهم وأصبحت مركزا للإشعاع الحضاري والثقافي والفكري، ولا أدلَّ على ذلك من خطبة طارق بن زياد المشهورة باللّغة العربية الفصيحة مع أنّه ذو أصل أمازيغي، إذ حمل اللغة العربية مرفوقة بقيم الدين الإسلامي خدمة للدعوة الإسلامية إلى الضفة الغربية من المتوسط بداية من بلاد الأندلس[*].

العربية والتعليم في الجزائر: منذ أن وطأت اللغة العربيّة بلاد المغرب العربيّ كانت هي المعتمدة في تعاملات أهلها[4]، ولم يُذكَر في كتب التاريخ أنّه تمت مراسلات باللغات العامية أو بالغة الأجنبية؛ فهي منذ ذلك الحين لغة تخدم المواطنين في شؤونهم الفكرية والدينية.

التعليم باللغة العربية قبيل الاستعمار الفرنسي: لقد كان التعليم في الجزائر قبل دخول الاستعمار الفرنسي سائرا بغير نظام واضح يحدّد فيها هيكل التعليم وبرامجه ومقررات الدراسة فيه، ولا حتى المؤسسات التي يُوكّل إليها مَهَمة التعليم وبفعل سيطرة الزوايا الأئمة والمشايخ وقتئذ، فإنّ توجيه العملية التعليمة كان في يد هذه الشريحة، فكانت لغة هذه الأخيرة والمعتمدة في التعليم اللغة العربية باعتبارها لغة الدين الإسلامي، فقد «كانت معظم المؤسسات الثقافية في الجزائر كالمسجد والمدرسة، والكتاتيب والزوايا تقوم بعملية التعليم، وتشرف على تلاميذه ومدرسيه

وبرامجه، وكانت اكبر مؤسسة تغذي هذه المؤسسات الثقافية هي الأوقاف»[5]. لكن يبقى التعليم قبل دخول المستعمر ومهما كانت فيه السيطرة للزوايا والكتاتيب؛ فإني أجد جانبا آخر يتسم بالتنظيم والبرمجة النسبية، ويظهر التعليم فيه آنذاك على مستويين: **مستوى ابتدائي**: والمتمثل في المدارس القرآنية المنتشرة في القرى والمداشر*.

أما **المستوى الثاني** فمتمثل في المدارس الثانوية والعالية المنتشرة عبر أنحاء الوطن، تُعلَّم فيها الشريعة وشروحها والفقه والأصول والتوحيد والعلوم القانونية كالنحو والأدب والفلسفة والمنطق والتاريخ[6].

التعليم باللغة العربية في فترة الاستعمار الفرنسي: أما في فترة الاستعمار، فإنّ أول شيء عمد المستعمر إلى القيام بها هو جعل التعليم باللغة الفرنسية عوض اللغة العربية لغة البلد والهوية، مدركا منه تمام الإدراك أن تحطيم اللغة العربية يليه تحطيم هوية المجتمع الجزائري، ولقد كانت محاولات إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية وفق طرائق متنوعة ومهمة من بينها تشجيع متعلميها وإحلالهم المناصب العليا، وفتح الباب على مصراعيه أمام الأهالي الجزائريين للإقبال على تعلم الفرنسية، وذلك بإنشائه للمدارس الحكومية بالإضافة إلى أخرى مزدوجة والمسماة بالمدارس الفرنسية العربية[7]. ولعل حالتها قبل وأثناء وبعد الاستعمار الفرنسي مختلفة باختلاف الظروف التي تحتضنها، بمعنى أنّ واقعها قبل الاستعمار يتميز بثلة من الخصائص المعينة تختلف عنها عمّا كانت عليه خلال فترة الاحتلال، حيث تعتبر هذه المرحلة أصعب فترات اللغة العربية.

التعليم باللغة العربية بعد الاستقلال: بعد الاستقلال مباشرة، حيث استرجعت الجزائر سيادتها الجغرافية وعمدت الحكومة الجزائرية إلى ترسيخ حضور العربية كلغة رسمية في التعليم. وكان على الجزائر في تلك المرحلة «تجابه قضيتين كبيرتين في ميدان التعليم الأول بإعادة الحياة إلى المدرسة الجزائرية، والثانية محاولة إعطاء طابع جديد لهذه المدرسة»[8].

إنّ الواقع الذي يواجه الجزائر حكومة وشعباً فيما يخص التعليم واقع جدّ معقّد، بعث بالجزائريين إلى التفكير في وجوب إعادة اللغة العربيّة إلى مكانتها بوصفها اللّسان الذي يعبّر عن القيم الثقافية لبلادنا[9]، وتلا هذا الإيمان الكبير

بأهمية الحضور الفعلي اللغةُ العربية في التعليم، واتخاذُ مجموعة من القرارات والإجراءات المتعلقة بتعريب هياكل الدولة منها:[10]

- تأسيس جريدة رسمية وطنية باللغة العربية وهي جريدة الشعب التي صدر عددها الأول في 12 ديسمبر من عام 1962.
- إنشاء قناة إذاعية ناطقة بالعربيّة.
- صدور قرار بتكثيف الجهود وتوسيع نطاق اللغة العربية وذلك في عهد الدكتور طالب الإبراهيمي وزيرا للتربية وهواري بومدين رئيساً للدولة.
- صدور قرار التعريب، بتعريب كل القطاعات والمؤسسات لاسيما قطاع التعليم سنة 1972م.

وعلى هذا أصبحت اللغة العربية الناطق الرسميّ باسم الشعب الجزائري والدولة الجزائرية، وخلال هذا نتطرق إلى مفهومي اللغة الرسمية واللغة الوطنية، حيث تأخذ العربية موقعها بينهما.

اللغة الرسمية: يحد اللغة الرسمية للدولة، القانون الرسمي والشرعي التابع للدولة بحكم استفتاء عام أو بمرسوم رئاسي منشور في الجريدة الرسمية،[11] وبناء على هذا فإنّ اللغة الرسمية في الجزائر يحدد أطرَها الميثاقُ الوطني والدستورُ[12]. فاللغة الرسمية هي اللغة التي ينصّ عليها الدستور، وينصّ عليها القانون على أنّ كلّ المعاملات الإدارية في القطاع العام أو الخاص يجب أن تكون بها ؛ فلا تقبل أية وثيقة مكتوبة بلغة أخر، حتى وإنْ كانت هذه الوثيقة واردة من خارج الوطن، فهي لغة البنوك، والبريد ووثائق التعاملات الاقتصادية عامة ومختلف القطاعات كالشرطة والجيش... إضافة إلى ما تقدم، فاللغة الرسمية هي لغة التعليم وهي بذلك لغة إجبارية لا اختيارية، هاهنا نشير إلى أنّه على الدولة أن توفرَ لها كلّ الإمكانات والوسائل للنهوض بها وترقيتها، وبناء مؤسسات تحمل على عاتقها مَهمةَ ترقية هذه اللغة؛ فاللغة الرّسمية «هي لغة الحكم ومفتاح المجتمع»[13].

ومن خلال تطرقنا إلى هذا العنصر المهمّ والأساس في هذا البحث تصاغ عدة تساؤلات منطقية تفرض نفسها: هل للغة الرسمية حضور في التعليم بمختلف أطواره؟

وهل تدرس المواد التعليمية على اختلافها باللغة الرسمية؟ وما حظ الجامعة الجزائرية من اللغة الرسمية ؟

اللغة الوطنية: إنّ الحديث عن اللغة الوطنية إشارة ضمنية إلى مفهوم الوطن فاللغة في هذا الصدد مرتبطة بالوطن والمجتمع؛ حيث يعرّفها أهل اللغة بأنّها اللغة المستعملة فعلا والمنطوق بها عبر أرجاء الوطن الواحد[14] فهي التي تتيح فرصة التواصل بين جميع عناصر مجتمع معين[15]. ويشير العالم **ماكي** إلى أنّ اللغة الوطنية قد يتوسّع نطاق استعمالها إلى خارج حدود الوطن التي تنتمي إليه[16]؛ فاللغة الوطنية حسب تعريف **ماكي** هي لغة المجتمع سواء أكانت رسمية في البلاد مثل ما هو الحال في فرنسا أم لم تكن، وفي هذا الصدد أتساءل: هل ينطبق هذا التعريف على اللغة العربية الفصحى؟

التعريب: إنّ التعريب الذي أنا بصدد تناوله ليس ذلك المفهوم نفسه الذي أشار إليه ابن جني قديما عندما تحدث عن ظاهرة تعريب الألفاظ الدخيلة[17]، بل إنّ ما نعنيه من هذا العنوان هو عملية إحلال اللغة العربية مكان لغة ما، فتكون العربية هي اللغة الأصليّة في حين تعتبر اللغة الثانية لغةً دخيلة فرضها ظرف معين.وتطبيقنا على وضع اللغة العربية مقابل اللغة الفرنسية التي جعلها المستعمر مُهمَّشة في وطنها في زمن ماض «فعملية التعريب هنا هي عملية التعريب التي حدثت عندنا في الجزائر رُدَّ على فعل استعماري أبعدَ اللغة العربية عن ديارها زمناً»[18]. وتتّخذ عملية التعريب عدة أشكال نبرز أهمها على النحو التالي:

- تعريب المجالات المختلفة، بحيث تسمى هذه العملية نقل العلوم والمعارف من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية[19]، وهذه العملية تشبه إلى حدّ كبير عملية الترجمة.

- جعل اللغة العربية هي اللغة المعتمدة في عدة علوم أو ميادين جديدة كانت أو تم تحديثها، وأمثل لعملية التعريب بتعريب القضاء بحيث اعتمدت اللغة العربية كلغة أساسية في عرض عمل القضاء بمختلف أسلاكه[20]. ولم تتوقف عملية التعريب عند هذا الحد بل تجاوزت إلى تعريب الشركات والمصانع والمؤسسات وإطارات الوزارات[21].

ـ اعتبار عملية التعريب لا تقتصر على الجزائر فقط بل على بقية البلدان العربية.
كل واحد لديه سياسته المنتهجة في ذلك لكنّ هذا المسار شكل لنا مشروعا حضاريا متكاملاً؛ فقد عقد في الجزائر مؤتمرا دولياً❖ سنة 1973 أشرفت عليه جامعة الدول العربية، وتلا ذلك انعقاد ندوة وطنية للتعريب أشرف عليها حزب جبهة التحرير الوطني(22). وإثر هذه الندوة أصبح التعريب قرارا رسمياً يفرض تطبيقه، وهذا ما نصّ عليه في الميثاق الوطني في 1976(23).

بعدما كان التعريب سياسة للتصدي للاستعمار الفرنسي وثقافته من خلال اللغة الفرنسية التي زرعها في المجمع الجزائري خلال الفترة الاستعمارية، أصبح وسيلة مهمة من وسائل إغناء اللغة العربية، فهو «نطق كلمة أجنبية بحروف عربية وعلى مقتضى أوزان عربية»(24)؛ فمن الكلمات الأجنبية التي تنطق وتكتب باللغة العربية نجد مثلا كلمة أكسجين، الكربون، الفسفور وكمبيوتر... فمن خلال ما تقدم نستنتج أنّ التعريب قد ساهم بقسط كبير في نقل العلوم من جهة ومعاجمها الخاصة بها من جهة ثانية، فالتعريب ينقل إلى العربية مستجدات متنوعة حيث تبرز أهميته في تلبية حاجات مستلزمات المجتمع السائر نحو التطوّر لكي لا تقف المصطلحات حاجزا بينه وبين التطور. ولكي يكون التعريب فعالاً يجب يوضع وفق نظام معين بحيث لا نخل بنظام اللغة العربية وبالمصطلح والعلم الذي تمّ تعريبهما أو النقل منهما خلال عملية التعريب.

اللغة الأمازيغية: لغة تاريخية (لغة الهوية): تعتبر اللغة الأمازيغية من اللّغات المشكّلة للمشهد اللغوي الجزائري، ثمّ إنّ وجود هذه اللغة إلى جانب اللغة العربيّة وجود تاريخيّ بالدرجة الأولى، حيث إنّها لغة تاريخية تحيلنا إلى تاريخ سكان منطقة شمال إفريقيا والمغرب العربي بصفة خاصة.

يطلق اسم **تمازيغت** على هذه اللغة نسبة إلى أمازيغ القائد البربري،ويسمى أيضا سكان هذه المنطقة بالبربر، حيث تذكر بعض الدراسات بناء على ما كتبه ابن خلدون:

«يروي أن البطل الأسطوري لليمن افريقش بن قيس عندما تغلغل في عمق المغرب سأل السكان الذين أحاطوا به والذين كانوا يصدرون أصواتا غير مفهومة: ما بربرتكم؟ ما رطانتكم؟ من هنا جاء لسكان هذه المنطقة اسم البربر»[25].

تتفرع الأمازيغية إلى عدة لهجات، تتّفق في خصائص لغويّة عدة وتختلف في أخرى، لكن تبقى مرتبطة باللغة الأصل مثلما هو سائد مع اللغة العربية الفصيحة ومجموع لهجاتها المتفرقة والموزَّعة على أنحاء البلاد العربيّة، حيث «يؤكد المؤرخون والعارفون باللغات أن اللهجة الأمازيغية التي يتحدث بها منطقة واسعة من شمال إفريقيا حتى جنوبنهر النيجر وجزر الكناري لهجات متعدّدة لا يفهم المتحدثون بلهجة أو لهجات أخرى»[26].

تتوزع اللغة الأمازيغية على التراب الوطني وتشمل تقريبا كل أنحاء الوطن❖ حيث تنقسم إلى لهجات تتمثل في الشلحية، القبائلية، الميزابية، الشاوية. فالأولى منها تتركز في المناطق الغربية الجنوبية بمحاذاة الحدود المغربية، لكنّ

هذه اللهجة بالمقارنة مع اللهجات الأخرى أقل استعمالا في الجزائر، أما القبائلية فتشمل مناطق الوسط الجزائري (بجاية، تيزي وزو، البويرة، الجزائر العاصمة بومرداس). الشاوية تتركز في منطقة الأوراس، والترقية المرتبطة بالطوارق (الرجل الأزرق) فتتواجد في أقصى الجنوب الجزائري. فاللغة الأمازيغية حسب بعض الباحثين أمثال **فانتوردي برادي** و**أوهانوتو** هي مجموعة من اللهجات الشفوية أصحابها قوم لم يعرفوا ولم يقدموا حضارة مكتوبة بهذه اللغة[27]، لكن في موقع آخر نجد من يرى أن الأوائل من دون هذه اللغة بحروف عربية مثلما قام به.

«**محمد بن إبراهيم السويسي الأوزالي**، فقد ألف كتاباً في التوحيد بعنوان **الحوض** بحرف عربي ولهجة شلحية عام 1698م وألف كتابَ **بحرِ الدموع** في نفس الموضوع عام 1714م، كما كتب **محمد بن تومرت** رسائله الفقهية بنفس الكيفية»[28].

اللغة الفرنسية: تركة استعمارية: تعتبر اللغة الفرنسية لغة أجنبية على واقعنا الاجتماعي واللغوي، حيث إنها تلك اللغة المرتبطة بفترة زمنية معينة، وهذه الأخيرة تتميز بمجموعة من الخصائص، إذ أن حضور اللغة الفرنسية في الجزائر مفروض وذلك عن

طريق الحملة الاستعمارية الفرنسية للجزائر، فكان للاستعمار الفرنسي في الجزائر هدفان أساسان أولهما احتلال الأرض واستنزاف خيراتها، وثانيهما دحض الهوية الوطنية الجزائرية العربية و«لم يقف عند اغتصاب (...) الدولة والإرادة والحرية والأرض والثورة (...) وإنما سحق الهوية القومية للشعب فأراده أن يكون فرنسياً حتى يكون وطنهم ليس مجرد مستعمرة فرنسية، وإنّما الامتداد الإفريقي للوطن الفرنسي عبر البحر المتوسط»[29].

لقد حاول المستعمر جاهدا تغييب اللغة العربية من الساحة الاجتماعية والإدارية في الفترة الاستعمارية، وذلك للقضاء عليها وعلى الدين الإسلامي دين الجزائر العربية؛ حيث إن إيمانه بارتباط العربية بالدين الحنيف هو ارتباط قويّ، فعمد إلى القضاء على كلّ ما له علاقة بالدين من مساجد وزوايا وكتاتيب، معتبرا عملية القضاء على هذه الأماكن قضاء على استعمال اللغة العربية، وقضاء على مختلف القيم الوطنية والدينية «فقد منعت ممارسة التعليم العربي الذي كان موكولاً للزوايا والكتاتيب والمساجد المنتشرة في البلاد قبل الاحتلال، ذلك في ظل غياب سياسة تعليمية تربوية موجّهة انشر التعليم بين الجزائريين»[30].

وإذا كانت سياسة فرنسا التعليمية أثناء الاستعمار واضحة قائمة على إلغاء اللغة العربية وإحلال اللغة الفرنسية في كلّ الميادين الاجتماعية والإدارية والاقتصادية فإنّ وضعية اللغة الفرنسيّة بعد الاستقلال اختلف عنها قبلها، حيث أصبحت اللغة الفرنسية تنشر برغبة من أهل العربيّة دون قسر وفرض من المستعمر فقد «قامت جزائر ما بعد الاستقلال على نشر اللغة الفرنسية في اقل من ثلث قرن بما لم تقدر به فرنسا في قرن وثلث بفرق هائل من النوعية»[31].

لقد واصلت سيطرة اللغة الفرنسية على جميع مناحي الحياة اليومية للجزائري خاصة منها المتعلقة بالإدارة، فقد أحصت الدكتورة طالب خوله الإبراهيمي عدد النسخ من الجرائد الصادرة باللغتين الفرنسية والعربية بعد الاستقلال وكانت النتائج على النحو التالي:[32]

الجرائد الصادرة باللغة الفرنسية:

EL MOUDJAHID	367000
L'ORISON	150000

الجرائد الصادرة باللغة العربية:

الشعب 75000

المساء 45000 الجمهورية 40000

النصر 60000

وبناء على هذا نرى أن اللغة الفرنسية تسيطر على الوضع اللغوي الجزائري أكثر من سيطرتها عليه في الفترة الاستعمارية، حيث إن استعمالها واعتمادها بعد الاستقلال يكون طواعية بإرادة الشعب بمختلف فئاته، بينما في الفترة الاستعمارية كان الفرض والقسر. وهنا نلمس زوال فكرة مجابهة اللغة الفرنسية بزوال الداعي، وهذا ينطبق أيضًا على منشورات الكتب ، فما تطبعه المؤسسة الوطنية للكتاب باللغة الفرنسية مقارنة باللغة العربية، فإنه دليل على أن حضور اللغة الفرنسية أصبح واقعاً ملموساً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار فمثلاً: [33]

السنة / عدد مراجع	1984	1985	1986
باللغة الوطنية	154	154	190
باللغة الفرنسية	69	65	87
المجموع	283	218	227

– سيطرة اللغة الفرنسية لم يقتصر على الوضع الاجتماعي واللغوي السائر بين أفراد المجتمع المدني بمختلف فئاته، لكن تعدى ذلك إلى السيطرة على الوضعية التعليمية وكذا «على النظام التربوي التعليمي، لأنها كانت لغة التعليم، وهذا الوضع يعود إلى تكوين المعلمين الجزائريين بهذه اللغة من جهة، وتوظيف المعلمين الأجانب الفرنسيين في إطار التعاون من جهة أخرى»[34]. هذا الواقع المتباين أفضى إلى إنتاج علاقات مختلفة بين اللغات تختلف باختلاف طبيعة العلاقة بينها. ههنا نلحظ وجود علاقة بين اللغة العربية واللغتين الفرنسية والأمازيغية منتجا لها ظواهر لغوية متنوعة مثل: الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية. بهذا أسهم الواقع اللغوي الجزائري المتباين على الاستعمال والأداء اللغويين في الجزائر كما يبرز في:

التدخل اللغوي، المزج اللغوي، الانتقال اللغوي، التحول اللغوي، التداخل اللغوي، الصراع اللغوي بصفة عامة الاحتكاك اللغوي.

تكنولوجيا التعليم: عربت كلمة تكنولوجيا بـ (تقنيات) من الكلمة اليونانية Techneوتعني فنًا أو مهارة، والكلمة اللاتينية Texere وتعني تركيبًا أو نسجًا والكلمة Loges وتعني علمًا أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة. ويقرر (هاينك Heinich، (1984 بأن أساس تكنولوجيا التربية ليست نظريات التعلم كما هو الاعتقاد عند بعض التربويين، وبأن هناك تعريفين يمكن الاستفادة منهما في تعريف تكنولوجيا التربية هما:

ـ **تعريف جيلبرت:** التكنولوجيا هي التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو معرفة منظمة من أجل أغراض عملية[35].

ـ **تعريف دونالد بيل:** التكنولوجيا هي التنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي.

وبعد استعراضنا لمفهوم التكنولوجيا بصفة عامة يبقى أن نربط بين مفهوم التكنولوجيا ومفهوم تكنولوجيا التعليم فماذا نعني بتكنولوجيا التعليم؟[36]

تكنولوجيا التعليم: تكنولوجيا التعليم هي عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة على التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لعلم أكثر فعالية.

تعريف اليونسكو: تكنولوجيا التعليم هي منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد لبشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدا من الفعالية أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية.

تعريف لجنة تكنولوجيات التعليم الأمريكية: تتعدى تكنولوجيات التعليم نطاق أية وسيلة أو أداة، ومن هنا يمكن تعريف تكنولوجيا التعليم بأنها: "**منحى**

نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدا من الفعالية أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية".

مكونات تكنولوجيا التعليم:

- النظرية والتصميم: لكل مجال أو نظام دراسي قاعدة معرفية تعتمد عليها الممارسة والتطبيق وتنتج هذه المعرفة النظرية المكونة من المفاهيم والمبادئ والافتراضات من البحوث أو الممارسة التي تزودنا بمعلومات نتيجة مرور الفرد بخبرة معينة.

- التصميم والتطوير والاستخدام الإدارة والتقويم: تشير هذه المصطلحات إلى خمسة مكونات أساسة في تكنولوجيا التعليم، ولكل منها قاعدة معرفية لها ممارسة وتطبيق أي وظيفة معينة، ويعتبر كل منها موضوعا دراسيا منفصلا عن غيره.

خلال هذا كان لزاما علينا أن نشير إلى القيمة الدلالية لمصطلح أخر يقع الكثير من الباحثين في الخلط بينه وبين مفهوم تكنولوجيا التعليم إلا وهو مصطلح تكنولوجيا التربية الذي نعني به:

تكنولوجيا التربية هي إدارة مصادر التعلم وتطويرها على وفق منحى النظم وعمليات الاتصال في نقل المعرفة أما تكنولوجيا التعليم كما سبق واشرنا إليه هي نظام فرعي من تكنولوجيا التربية ويعد بعدا من أبعادها.

مصادر التعلم في تكنولوجيا التعليم:

الأفراد: المدرسون والمشرفون والمساعدون التربويون مصادر تعلم بالتصميم كما يضاف إليهم المهنيون من البيئة مثل الأطباء والمحامين والشرطيين والعسكريين الذين يستخدمهم والمدرس في تعريف دورهم للمتعلمين فهم مصادر تعلم بالاستخدام.

المحتوى التعليمي" الرسالة التعليمية: الأفكار والرموز والبيانات والمفاهيم والمبادئ والنظريات الميول النفس الحركية والاتجاهات والقيم فتصاغ في صورة كلمات أو رسوم أو صور سيميائية متحركة أو فيديو أو أقراص الحاسب.

المواد: هي الأشياء التي تحمل محتوى تعليمي، فإذا كانت المواد قادرة على نقل التعليم فتسمى وسط مثل الفيديو والصوت والبرامج، أما إذا كانت لا تنقل التعلم كاملا إلى المتعلم فيطلق عليها مواد ولا تسمى وسائط.

الأجهزة والتجهيزات[37]: هي الأدوات التي تستخدم في إنتاج المصادر الأخرى أو في عرضها مثل الكاميرات، آلات التصوير، الحاسوب... .

الأماكن: هي الأماكن والبيئات التي يتم فيها تفاعل المتعلم مع المصادر الأخرى للتعلم مثل المكتبة المدرسية والمختبر والمبنى المدرسي.

الأساليب: هي مجموعة الطرق والاستراتيجيات وخطوات العمل التي يقوم الإفراد أو تستخدم بها المواد التعليمية والأجهزة التعليمية[38].

واقع مستوى تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية:

مظاهر ضعف اللغة العربية: إن مظاهر ضعف اللغة العربية، نجدها في غالبية المؤسسات الوطنية، الحكومية، وغير الحكومية، فمن النادر أن ترى متكلّماً يتحدّث بلسان عربي مبين، وعلى الرغم من أن معظم المؤسسات الرسميّة القيادية في الدول العربية، تغصّ بحملة شهادة الدكتوراه، لكنّها لا تحسن كتابة فقرة، بل يكاد لا يستطيع أن يردّ على كتاب رسمي بجملة واحدة، من دون أن يستشير مختصاً في اللغة العربية، وهذا الضعف لا يتوقّف على النخب (المثقفة)، بل تجد الركاكة في مرافعات المحامين، والذين يتسلّلون إلى المؤسسات الإعلامية، وهذا واقع مؤسسات التعليم في الوطن العربي بصفة عامة و في الجزائر بالخصوص. فالأطفال يجدون اللغة العربية السليمة مهجورة، ولا نجد النخب القائمة على تحرير المناهج لغوياً في بلادنا يتبنّون أي منهج، أو يمتلكون مشروعاً للنهوض باللغة، وتحسين مستواها. فالبرامج التعليمية لا توفّر أجواءً لغويّة نقيّة، تساعد الطلبة على اكتساب اللغة السليمة، كما نلاحظ الاستمرارية في الانحياز إلى العقلية التاريخية القديمة في التفكير، من خلال التركيز على الجانب الانفعالي من الخطاب، بدلاً من التواصل الفعّال. ونلوم لغتنا ونتّهمها بعدم القدرة على مواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي. وهناك ظاهرة تقزيم اللغة، أو إدراج مفردات في معرض حديث المرء، أصبحت مظاهر تتكرّر في كل لقاء أو اجتماع، أو ندوة. وينبغي الاعتراف هنا بأن غالبية النخب (المثقفة)، قد أسقطت

حصون النحو، والصرف دون استحياء، ومن أوجه القصور التي يمكن ملاحظتها، أن كثيراً من المثقفين القائمين على تحرير النصوص، طغت عليهم سطحيّة قراءة النص كما باتت الحوارات قاصرة، فابتعدوا عن الخوض في الحديث عن تفاصيل الموضوع محل الدراسة والنقاش.

لقد أصبحت ظاهرة ضعف اللغة العربية لدى النخب الجامعية ظاهرة، لا تثير أي استغراب، ويجاهر الكثيرون بعدم حاجتهم إلى معرفة أساسيات النحو، والصرف العربي. هل العلّة تكمن في طبيعة اللغة العربية، وفي صعوبة قواعدها؟ أم أن لا حاجة إلى الاهتمام بها، حيث إنها لغة جامدة، غير قادرة على مواكبة روح العصر؟ وهذا سهم من الأعداء، يراد به أن تبقى هذه الأمة عالة على الأمم الأخرى، **فكما أنّه لن تفلح أمة تقاتل بما لا تصنع، وتأكل ما لا تزرع، وتلبس ما لا تنسج، فإنه لن تفلح أمة لا يتقن المثقفون والباحثون والمسؤولون منها لغتهم الأم، بل ومفتونون بلغات الغرب.**

أسباب ضعف اللغة العربية: لاشك أن **العامل النفسي** له دور كبير في تفشي الضعف في اللغة العربية، فقد دخل في روعنا أن اللغة العربية صعبة، متعدّدة، كثيرة القواعد مع اختلاف الآراء فيها، وأن الكتابة العربية بما فيها من مشاكل تشكّل عائقاً كبيراً، وسبباً جسيماً في ضعف الناس في استخدام صحيح اللغة. ولعلّ **تعقّد الحياة** في هذا العصر، وما يصاحبه باطّراد من غلاء الأسعار، وازدياد اهتمام الناس بالسعي لتوفير قوتهم، وتحصيل معاشهم، يشكّل عاملاً آخر من العوامل العامة في ضعف العربي في لغته العربية، إذ لم يعد لديهم الوقت لارتياد المكتبات، وعزّ عليهم المال لشراء الكتب، واقتناء المقروءات، و**تفشّي الأميّة، وشيوع العامية** من الأسباب الواضحة في ضعف اللغة لدى أبناء العربية، ومع كل الجهود الحثيثة من الحكومات لمكافحة الأميّة، فإن نسبة الأمية ما تزال كبيرة. ومن أسباب ذلك **ندرة المعلم الجيد** فقد أصبحت مهمة تدريس العربية في شتى مراحل الدراسة، تسند إلى مدرّسين غير أكفياء. كما أن **وسائل الإعلام** تساهم في الضعف اللغوي القائم، حيث لا تهتم كثيراً باللغة العربية، ولا تضع في أهدافها العمل على السمو والارتقاء، باللغة الفصيحة السليمة.

أما المشكلة الأساس فتكمن في **تعلّمنا العربي**، فكثير من البلدان عزلوا اللغة العربية، فصارت بعض الجامعات تدرّس مادة اللغة العربية لغير المختصين، والطالب الجامعي العربي الذي يدرس التاريخ، أو الفلسفة يجب التساهل مع لغته، لأنه لا يدرس في اختصاص اللغة العربية.

إذن، في ضوء ما سبق نرى بأن المشكلة ذات أساس فكري، وثقافي، يخصّ هوية المواطن العربي، ومشروعه المستقل، ووعيه بذاته. واكتشافنا لهويتنا، وذواتنا سيليه اهتمام باللغة.

كما تتعرّض لغتنا العربية لألوان من **الهجر، والمضايقة، والتشويه** من أكثر أبنائها، يتمثّل ذلك في الآتي:

- إن اللغة الأجنبية هي لغة التعليم الجامعي في الأقسام العلميّة، في كثير من جامعات الدول العربية.
- اللغة السائدة في المراكز الصحيّة، والمستشفيات، والفنادق هي اللغة الأجنبية مع أن غالبية الأطباء، والعاملين في تلك المؤسسات والمواقع من العرب.
- الكم الهائل من المفردات تسلّلت إلى لغتنا العربية، وبخاصة في معشر المثقفين غير مدركين لخطورة هذا المسلك.
- هجر الفصيح اللغوي وغربته.
- ضعف معلمي اللغة بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص، فلا يلتزمون بالفصيح في أثناء تدريسهم، ويستخدمون اللهجة المحليّة وذلك يعود لسببين:

أولهما: عدم اهتمامهم بالعربية الفصيحة.

ثانيهما:عدم إلمامهم بقواعدها وأصولها، وعدم وجود المنهج الدراسي المختار بعناية، ووجود الأخطاء الجسيمة، والمخالفات اللغوية، والنحوية الواضحة في اللافتات واللوحات المعلّقة على واجهات المحلات التجارية، ووجود بعض المسمّيات الدخيلة على لغتنا، والاحتفاء بالآداب الشعبية والأشعار العامية، فترى الصحف تتسابق في خدمة هذا النوع من الأدب ونشره، والتشجيع عليه، وهذا دليل على ضعف المستوى التذوّقي عند بعض أفراد الأمة.

وبناء على ما مرّ فلابد من إيجاد **الحلول** المناسبة، **بإعداد تربوي** إلى جانب الشهادة الجامعية، فإعداد **المعلم الجيد لأساليب التدريس**، التي يجب أن توضع مراعية لمعطيات علم التربية وعلم النفس، ومناسبة لحقائق اللغة العربية ذاتها، وقدرات التلاميذ في تقبّلها، والترفيع التلقائي الذي درجت وزارات التربية والتعليم العربية على العمل به، في الصفوف الابتدائية الدنيا، سبب في جعل التلاميذ يصلون المراحل العليا وهم ضعاف في اللغة وفي غيرها من الدروس.

ولابد من التربية الجمالية، وديمقراطية روحية لفهم اللغة. واللغوي العامل بالمعجم اللغوي ليحرس اللغة، عليه أن يتماشى مع تطوّر اللغة، ويدخل ما يستجد من مفردات حديثة ومتطورة. لنصل إلى لغة عربية، فصيحة، قويمة مسايرة للتطوير وللمستجدات الحديثة.

مشكلات تعليم اللغة العربية والصعوبات التي تواجهها:

الواقع هناك مشكلات متعددة تتعلّق بتعليم اللغة العربية وتتمثل في:

- العامية وآثارها السلبية.
- ضعف إعداد مدرسي اللغة.
- عدم بناء المناهج على أسس علمية موضوعية.
- تخلّف طرائق تدريس اللغة.
- صعوبات الكتابة للمبتدئين.
- عدم وضوح الأهداف في الأذهان.
- قصور أساليب التقويم.
- نقص المكتبات الجامعية.
- عدم عناية أساتذة اللغة العربية باستخدام اللغة العربية الصحيحة (الفصيحة).
- منهج تعليم اللغة العربية لا يخرّج القارئ المناسب للعصر.
- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
- قلة استخدام المعينات، والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
- ازدحام النحو بالقواعد النحوية واضطرابها.

- افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علميّة.
- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصيحة.
- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.
- بُعْد اللغة التي يتعلّمها الطلبة في المدارس عن فصيح العصر.
- صعوبات الكتابة العربية.

هذا فضلاً عن **صعوبات فنية** سنواجهها عند التعامل مع هذه الأنظمة الذكية (شبكة الأنترنيت) فمثلاً: كيف يمكن التمييز بين كلمات متماثلة في اللفظ، ومختلفة في المعنى؟ من مثل: (عصا) و(عصى)، وكذلك علامات التعجب والاستفهام، والمضاف والمضاف إليه، إلى ما هنالك من تعقيدات في اللغة.

إن استخدام العربية عبر الحواسيب ليست شكلانية، ومجرد عرض على الشاشة كما هو حاصل الآن، وخاصة أن اللغة العربية تتمتّع بخصائص ذاتية في البنية والرسم، كما أشرنا في المثال البسيط السابق، لذلك لابد من ميادين يجب الولوج إليها من مثل: معالجة الوثائق، ومعالجة الكلام المنطوق.

فالتحديات اللغوية عبر الحاسوب، التي ستواجهنا لتحقيق إنجاز في مجال وجود اللغة العربية بقوة، وبفنية تقنية، لا تعد ولا تحصى، وتزداد تعقيداً والتباساً بسبب تأخّرنا حتى في المحاولة الجادة لإيجاد صيغ عملية.

ضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية: إن مجتمعنا الجزائري اليوم بحاجة إلى تغيير وتطوير وتجديد، ومن تلك الأمور التي تحتاج إلى أفق جديد، ونظرة جديدة، ما يرتبط بقضايا التعليم، فما زالت مناهج التعليم تنتمي لحقبة ما قبل عصر المعلومات والاتصال، وهي لم تعد صالحة- في جوانب منها على الأقل – حتى لسوق العمل، ما يؤدي بالمتخرجين حديثاً من الجامعات للالتحاق بقطار البطالة، أما مسؤولية الشباب تجاه أنفسهم، فيتطلب من كل شاب أن يعمل بجد واجتهاد من أجل مستقبله، ومستقبل أمته. ويستلزم ذلك تأهيل الذات علميّاً وعمليّاً، واكتساب المهارات الجديدة، والالتحاق بالتخصّصات العلميّة المتطوّرة، وعدم التوقّف عن كسب المعرفة والعلم، فلا مكان اليوم لمن ليس لديه

مؤهلات علمية راقية. كما أكّدت كثير من الدراسات إلى إمكان تحسين التعليم باستخدام الحاسوب، وتوفير تفاعل واستيعاب أفضل للمتعلم، وقد أشارت الدراسات إلى أن **التعليم باستخدام الحاسوب يمتاز بميزات عدّة من أبرزها:**

توفير فرص كافية للمتعلّم للعمل بسرعته، وقدراته الخاصة، ما يكسبه بعضاً من مزايا تفريد التعليم، وتزويد المتعلّم بتغذية راجعة فورية.

- التشويق والمرونة باستخدامه بالمكان، والزمان، والكيفية المناسبة للطالب.
- الإسهام بزيادة ثقة الطالب بنفسه، وتنمية المفاهيم الايجابية للذات.

اللغة العربية المعاصرة (تعاظم دور اللغة في عصر المعلومات - موقع اللغة على خريطة المعرفة):

هل تصلح لغتنا العربية لعصر التقنية علماً وتعليماً، عصر العولمة والتحديات؟

كيف نواجه القرن الحادي والعشرين في التعليم اللغوي؟ وفي المواجهات اللغوية؟

ما آثار ثورة التكنولوجيا، والعولمة، والعالم المفتوح في لغتنا العربية وتعليمها؟

عن عصر العولمة يطالب الجزائريون أن يكونوا أكثر إدراكاً لما يجري حولهم من انتقال سريع للمعلومات، وتبادل واسع للثقافات. ولغتنا لديها ما يؤهلها لمواكبة هذا الانفجار المعرفي والمعلوماتي.

ولنجاح هذه التقنية مع لغتنا، **علينا تحديث التعليم بتطوير مناهجه لتواكب عصر الحداثة مع المحافظة على أصالتنا في الدين واللغة والتراث.**

إلى جانب تطوير أهلية التعليم للتعليم التقني، وتطوير المتعلّم وتأهيله لمتطلبات عصره وتحدياته بالتفكير والإبداع، مع إتقان ثقافة الحاسوب ببرامجه العربية.... ثم تمكينه من لغته العربية في مهاراتها الأساسية، وأساليبها الوظيفية، فيما يخدم مجتمع المعلوماتية الجديد، ومجابهة العالم المفتوح... وثورة التكنولوجيا بفكر واع وقلب كبير، ولسان عربي مبين، لذلك لابد من استخدام وسائل التقنية في تطوير تعليم اللغة العربية.

من هنا ندرك بأن أهداف التعليم لا تتحقّق إلا بتحديث طرائقه بتكنولوجيا التعليم، حيث يرى **د. حسين حمدي الطوبجي**:" أن تكنولوجيا التعليم تساهم في تحقيق أهداف التعليم، ورفع مستوى التدريس، وتحسين عمليات التعليم والتعلّم

وزيادة تحصيل الطالب، ولا يمكن لوسائل الاتصال، والتكنولوجيا، أن تؤدي وظائفها كاملة، إلا إذا أصبحت جزءاً متكاملاً من العمليّة التعليميّة، وإذا تبنينا الأسلوب المتكامل في استخدام وسائل التكنولوجيا، فإننا نستطيع أن نستثمر إمكاناتها استثماراً ناجحاً، من الناحيتين الاقتصادية والتعليمية، لذلك يجب أن تعمل على أن تصبح الوسائل، والتكنولوجيا، جزءاً متكاملاً من الممارسات التربوية التي تتمّ في المدرسة، حيث تعمل على تحديد أهداف، ووظائف هذه الوسائل في المؤسسة التعليمية، وكذلك الطاقات البشرية من متخصصين في مجالات الوسائل والتكنولوجيا والمناهج، وغير ذلك ممّا له صلة بهذا المجال.

ولابد من وجود الجهاز الفني بالمدرسة، أو المؤسسة التعليمية، الذي يتولى مسؤولية التوعية بأهمية الوسائل والتكنولوجيا، والمساعدة على إنتاج المواد التعليمية ومشاركة المدرّس في تخطيط واختبار الوسائل، أو إنتاجها ثم تقويمها.

تعاظم دور اللغة في عصر المعلومات: تلعب اللغة في مجتمع المعلومات دوراً كبيراً للأسباب الآتية:

- محورية الثقافة في منظومة المجتمع، ومحورية اللغة في منظومة الثقافة. فقد ثبت أن الثقافة أصبحت محور عملية التنمية في مجتمع المعلومات، وأكّدت اللغة بفضل المتغيّر المعلوماتي كونها، محور منظومة الثقافة بلا منازع، ونتيجة لذلك، فقد أصبحت معالجة اللغة آلياً بواسطة الحاسوب هي محور تكنولوجيا المعلومات، خاصة وأن اللغة هي المنهل الطبيعي الذي تستقي منه هذه التكنولوجيا أسس ذكائها الاصطناعي، والأفكار المحورية للارتقاء بلغات البرمجة.

ويزداد إسهام اللغة في تحديد الأداء الكلي للمجتمع الحديث، سواء في داخله أو بالنسبة إلى خارجه. ويقصد بالداخل هنا أنماط وحصاد نتاجه المعرفي والإبداعي وكذلك الإنتاجية الشاملة لأفراده ومؤسساته، أما ما نقصده بالخارج فهو العلاقات التي تربط المجتمع بغيره من المجتمعات. ولم يقتصر دور اللغة في مجتمع المعلومات على مجالي التعليم والثقافة، فقد استحدثت اللغة لنفسها أدواراً جديدة، بعد أن تداخلت مع التكنولوجيا بصورة كبيرة، ليبرز دورها الاقتصادي والسياسي.

واللغة العربية تجمع بين كثير من خصائص اللغات الأخرى، على مستوى جميع فروعها اللغوية. كتابة وأصواتاً وصرفاً ونحواً ومعجماً. فهي على سبيل المثال تجمع بين الجمل الاسمية والفعلية، ونكتفي بمطابقة جنس الفاعل (ذهب فلان وذهبت فلانة وهو ما لا تلتزم به اللغات الأخرى). كما تتّسم منطوقة اللغة العربية بتوازن دقيق، وتآخ محسوب بين فروع اللغة المختلفة.

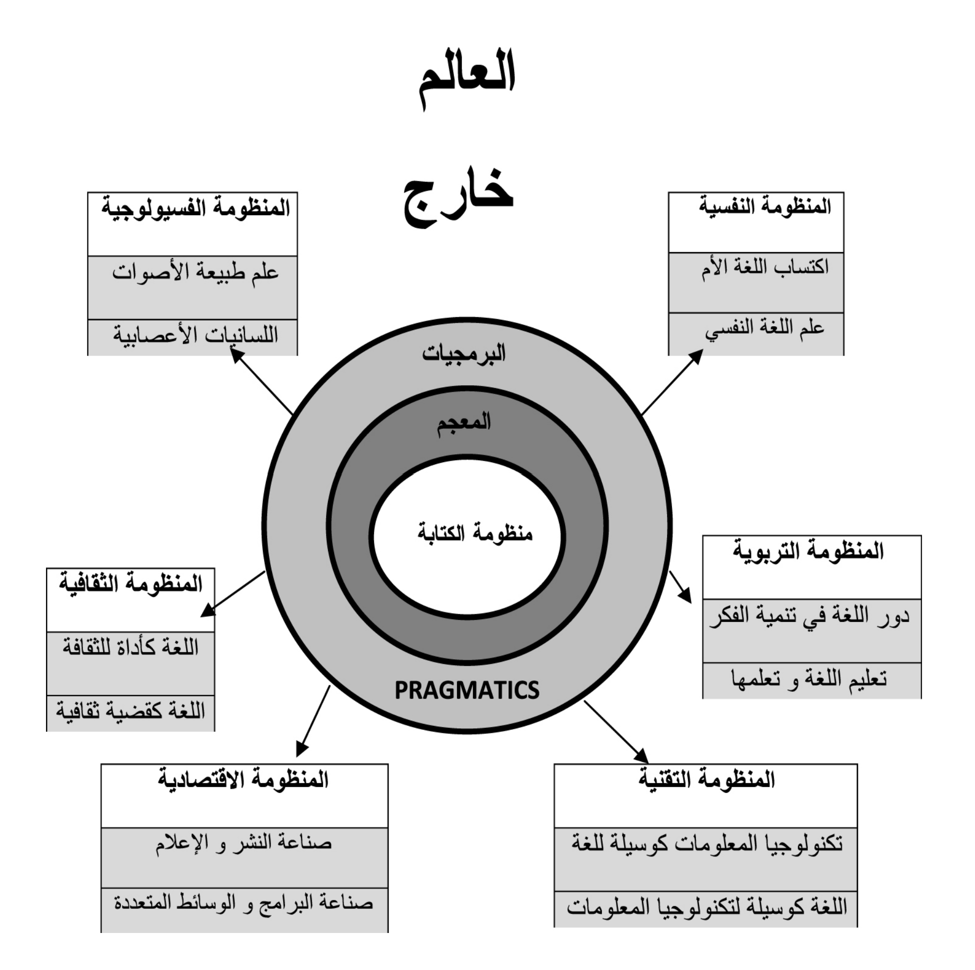
ومن منظور معالجة اللغات الإنسانية آلياً بواسطة الحاسوب، أثبتت العربية جدارتها بوصفها لغة عالمية. فبفضل توسّطها اللغوي، يسهل تطويع النماذج البرمجية المصمّمة للغة العربية، لتلبية مطالب اللغات الأخرى، وعلى رأسها الانجليزية. فالعربية لغوياً وحاسوبياً، يمكن النظر إليها على أنها فئة يندرج في إطارها كثير من اللغات الأخرى.

موقع اللغة على خريطة المعرفة: تتبوأ اللغة موقعاً بارزاً على خريطة المعرفة الإنسانية، يزداد أهمية يوماً بعد يوم. والشكل يبرز شبكة العلاقات التي تربط اللغة بفروع المعرفة المختلفة. وقد أقامت اللغة مؤخراً علاقة وطيدة مع الهندسة: "وذلك من خلال هندسة الذكاء الاصطناعي، التي تساهم فيها اللسانيات الحاسوبية linguistics computational بقسط وفير. كما تنفرد بمثل هذه الشبكة الكثيفة من العلاقات المعرفية.

وإن موقعها الفريد هذا على خريطة المعرفة الإنسانية، يؤكّد كونها ركيزة أساسية للمعرفة على اختلاف أنواعها، وكذلك كونها وسيلة لا غنى عنها، لفهم تاريخ تطور الفكر الإنساني، وتحليل مظاهر حاضره، واستشراف مستقبله.

وخلاصة القول: أينما يكن مسلكك في دنيا المعرفة، فابحث عن اللغة: قمة العلوم الإنسانية ورفيقة العلوم الطبيعية، وركيزة الفلسفة عبر القرون، ورابطة عقد الفنون، ومحور تكنولوجيا المعلومات، وهندسة معرفتها ولغات برمجتها.

فنحن في أمسّ الحاجة إلى نظرة أشمل إلى اللغة العربية، وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة، **والشكل الآتي يوضح علاقة اللغة العربية بفروع المعرفة:**



ولابد أن نشير إلى الحاجة لنظرة أشمل إلى اللغة العربية، وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة. وحرصاً على عدم تبديد الوقت والجهد، نوصي أن نركّز في ذلك على **الجوانب الخاصة التي تميّز العربية عن باقي اللغات، ونكتفي هنا بمثالين:**

المثال الأول: العلاقة بين نظام الصرف العربي وتراثه الاشتقاقي، الذي لا تدانيه لغة أخرى من لغات العالم، وبين علم البيولوجيا الجزئية القائمة على لغة الجينات وعلم

نفس الذكاء، فيما يخصّ التناظر بين توليد المشتقات صرفياً والتوليد البيولوجي وتوليد المفاهيم.

المثال الثاني: العلاقة بين فنون الخط العربي، وبين الفنون التشكيلية، وهندسة الديكور، والمعمار يتطلب توثيق علاقة اللغة العربية بفروع المعرفة المختلفة، وإعداد فريق من الباحثين من ذوي القدرة على عبور حواجز التخصّصات النوعية وتعدّدها.

وحتى نضمن فاعلية الجدل العلمي بين هؤلاء الباحثين ذوي التخصّصات المختلفة، يجب إعطاؤهم خلفية عامة مشتركة نقترح بشأنها الموضوعات الرئيسة الآتية:

- التوجهات العامة للسانيات الحديثة.
- فقه اللغة العربية وخصائصها.
- تراثنا اللغوي من منظور علم اللغة الحديث.
- فلسفة اللغة.
- هندسة النظم.
- تكنولوجيا المعلومات من منظور لغوي.

إذن فقد ارتقت اللغة من كونها تابعاً علمياً، وفرعاً معرفياً متخصّصاً، إلى أن أصبحت نهجاً علميّاً عاماً، يمكن تطبيقه على العديد من الفروع المعرفية.

من هنا نرى بأنه لابد من اختيار أنسب النهج اللغوية، والنماذج الحاسوبية بحثاً متعمّقاً يضاهي بين إمكانات هذه النهج والنماذج، وبين خصائص منظومة اللغة العربية الشاملة، وكذلك منظوماتها الفرعية، ويقصد بها منظومات الصوتيات والصرف، والنحو، والدلالة والمعجم، وبات الأمر في حاجة إلى اختيار أنسب النماذج اللغوية لتلبية مطالب اللغة العربية: تنظيراً وتعليماً ومعالجة آلية.

تكنولوجيا التعليم والقابلية الابتكارية: إن المفهوم المعاصر للمصطلح اليوناني " **تكنولوجيا** " يعني التطبيق المنظّم للمعارف تحقيقاً لأهداف وأغراض علميّة، وهو مصطلح مكوّن من مقطعين صوتيين الأول: (تكنو) ويعني المهارة، والثاني: (لوجي) ويعني فن التعليم. وعند جمع المقطعين يكون المعنى الدلالي لهذا المصطلح هو: **"مهارة فن التعليم"**.

أما تكنولوجيا التعليم كما وصفها **إبراهيم عصمت** (1979) فهي عملية لا تقتصر دلالتها على مجرد استخدام الآلات، والأجهزة الحديثة، ولكنها تعني أساساً منهجية في التفكير، لوضع منظومة تعليمية (system approach) أي اتباع منهج وأسلوب، وطريقة في العمل وفق خطوات منظّمة، ومستعملة الإمكانيات كافة التي تقدّمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلّم الحديثة، من مثل: (الموارد البشرية والمواد التعليمية، والمخصّصات المالية، والوقت اللازم، ومستوى المتعلمين)، بما يحقّق أهداف المنظومة.

وقد وجّه التعليميون جلّ اهتمامهم إلى العناية بكيفية إعداد المواد المتعلّقة بالوسائل التكنولوجية، وإنتاجها بطريقة عالية الكفاءة تحقيقاً للأهداف التربوية السليمة. كما انصبّ اهتمامهم بإستراتيجية استخدام هذه الوسائل. وهذا ما استدعى مراعاة جملة من **الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية**، أشار إليها **أحمد خيري** (1970) وهي: إن الأثر التعليمي لدى المتعلم يرتبط ارتباطاً طردياً بمدى مساهمته في العملية التعليمية، فكلما زادت مساهمته فيها، كلّما زاد أثر التعليم في تغيير سلوكه وتعديله، لذا أصبح تصميم البرامج التعليمية يعتمد على أسلوب الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم، ما يستدعي بالمقابل من المتعلّم أن يسهم إسهاماً فعّالاً ودائماً في العملية التعليمية، وعلى أن يكون طوال مدة تعلّمه ناشطاً ايجابياً في برنامجه التعليمي.

1. أن يكون للتعلّم أثر حياتي واجتماعي كبير، فينتقل المتعلّم بهذا الأثر التعلّمي من مجتمع الجامعة والصف، إلى مجتمع الحياة، لكي يستفيد ممّا تعلّمه في مواجهة ظروفه الحياتية، إذ للوسائل التكنولوجية التعليمية دور متميّز في تضييق المساحة بين عالم الجامعة، والعالم الخارجي للمتعلم.
2. إن أثر الاتصال عن طريق الكلام وحده لا يساعد الطالب على الاحتفاظ به، إلاّ إذا تمّ تعزيزه بالتعلّم عن طريق استخدام أكبر عدد ممكن من الحواس. وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم.
3. إن الإعداد الذهني المسبق لدى المتعلّم من أجل استقبال المعلومات أمر أكّدته التعليميات الحديثة، فكان لابد لمصمّم الوسيلة التكنولوجية من تضمينها الحوافز، التي تتمكن من تعزيز قدرة المتعلّم على مراقبة ومتابعة العناصر المعرفية

المراد له تعلّمها، ممّا يسهل عليه توقّع هذه المثيرات، ومن ثمّ الاستجابة لها لمساعدته فيما بعد، بإعادة وترتيب المجال الإدراكي عنده.

4. إن إتاحة الفرصة للمتعلّم للقيام بجملة استجابات منشّطة تحقيقاً لعملية تعليمية، له أثر شديد في إدراك ما يتعلّم، لذا كان من المحتّم على من يصمّم الوسيلة التكنولوجية أن تحتوي على مواقف، وخبرات تشجع المتعلّم، وتمنحه الفرصة بأن يمارس نشاطات فعّالة للمادة التعليمية، وبذلك تضمن له المشاركة في العملية التعليمية مشاركة جادّة.

خاتمة: إذاً مما سبق تبيّن لنا أهمية وسائل تكنولوجيا التعليم، في مجال التعليم والتعلّم، فهي وسائل للوصول إلى الغايات، والأهداف التربوية والتعليمية.. لا غايات مقصودة بذاتها. فصحيح أنها تساعد المعلم في أداء مهماته التعليمية، ومواقفه الميدانية لكن شرط أن يحسن اختيارها، وإعدادها، واستخدامها أيضاً.

وإزاء هذا لابدّ أن ننقل تركيز تعليمنا من التحصيل، إلى تنمية قدرات التعلّم ذاتياً، وتوجيه الأفراد نحو التعلّم الذاتي لبيئة اجتماعية مختلفة، يسهم في تكوينها المجتمع بأسره. هذا ويتيح الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أساليب عديدة للتعلّم الذاتي، خاصة في مجال المهارات المهنية، كتعلّم تنسيق الكلمات وتجهيز الوثائق، وتنمية سرعة القراءة، وتعلّم اللغات، وتوليد الأشكال وخلافه، هذا وتلعب النظم الخبيرة، والشبكات المحلية، وشبكة الأنترنيت العالمية دوراً مهماً في مجال التعلّم والتدريب وخاصة في مجال اللغة، فثمة **تطبيقات هامة من المعالجة الحاسوبية للغة العربية**، منها: (الترجمة الآلية من العربية وإليها، وتعرّف الكلام وتركيبه، والقراءة الآلية للنصوص المكتوبة، والكتابة الآلية للنصوص المقروءة واكتشاف الأخطاء اللغوية في النصوص وتصحيحها، والتحاور مع الآلة باللغة العربية وشَكْل النصوص غير المشكولة)، وما إلى ذلك من المعالجات.

الهوامش:

1 ـــ ابن جني، الخصائص، تر: محمد علي النجار، ج1، دار الكتاب العربي، دت، بيروت 383.

2 ـــ ينظر:.Seriak Lahcen, Identité amazighe, Alger, 2002, p45

3- نفسه.

* على غرار اللغة العربية، مرت على منطقة بلاد المغرب العربي حالياً أو شمال إفريقيا بصفة عامة أجناس مختلفة مرفقين بلغاتهم المختلفة والمتنوعة، وكل حضارة من الحضارة حاولت أن تزرع قيمها ومبادئها، فقد أحصى أحد الباحثين الفرنسيين عدد الأجناس التي مرت بشمال إفريقيا ما يناهز اثنين وعشرين جنساً (ينظر: Didier, l'Algérie et le développement de sa civilisation, Oran, imprimerie d'arc, 1982, pp16 17)

4- ينظر: Ibid, p148

5 ـــ حلوش عبد القادر، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة، ط1، الجزائر، 1999 ص26.

*- رغم المستوى المتواضع الذي كانت عليه اللغة العربية آنذاك نحصي مجموعة من المؤلفات التي كانت حصيلة تلك الفترة مثل (نفح الطيب) و(أزهار الرياض) للمقرئ التلمساني، (الديباج) لأبي العباس احمد بابا السوداني، (المعيار المعرب عن فتاوى إفريقيا والأندلس والمغرب) لأحمد بن يحي الونشريسي (ينظر: رشيد فلكاوي، المرجع السابق، ص41).

6ـــ المرجع نفسه، ص ص28 30.

7ـــ زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر وقبل وبعد الاستعمار، موفم للنشر، الجزائر، 1993 ص15.

8ـــ مصايف محمد، في الثورة والتعريب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 1981، ص52.

9 ـــ جبهة التحرير الوطني (اللجنة المركزية للتوجيه)، ميثاق الجزائر، (مجموعة النصوص المصادق عليها من طرف المؤتمر لحزب التحرير الوطني)، الشركة الوطنية للمطبوعات الجزائر 16 الى12 افريل 1964، ص43.

10 ـــ ينظر: Taleb Ibrahimi Khaoula, Op,cit, p251-261.

11- نفسه، ص 16. 2007

12 ــ ينظر: الميثاق الوطني، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص65. أنظر: الجريدة الرسمية ــ الجمهورية الجزائريةــ، رقم 36 سنة 7 نص يقضي 12 بإجبارية معرفة اللغة العربية، ورقم 1998/04/26 المنشور بتاريخ 1969/05/03.

13ــ Louis-Jaen Calvet : la guerre des langues et des politiques linguistiques, وينظر: France, 1999, hachette littérature, p55.

France, 1999, hachette littérature, p55.

14 ــ سيتواح تومي يمينه: التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة، ص17.

15 ــ ينظر: W.F.MACKEY ; Bilinguisme et contact des langue, p148

16 ــ ينظر: Ibid.p148.

17 ــ ابن جني، الخصائص، المرجع السابق، ص 357- 359.

18 ــ سيتواح يمينة تومي، المرجع السابق، ص23.

19 ــ سيتواح يمينة تومي، وضع اللغة العربية في الجزائر، دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر، ع2 1996، ص81.

20 ــ محاضرة الدكتور بوعلام بن حمودة وزير العدل حافظ الأختام في الندوة الوطنية للتعريب بقصر الأمم بالجزائر بتاريخ 14 ماي 1975، والتي تتضمن قرار التعريب لسلك القضاء.

21 ــ صدر عن وزارة العمل والشؤون الاجتماعية قرار إنشاء لجنة مركزية للتعريب في 19 جويلية 1976 ومهمتها التخطيط لتعريب المؤسسات وإطارات الوزارات (ينظر الجريدة الرسمية رقم 106، قرار وزاري يتضمن تحديد مستويات معرفة اللغة العربية بالنسبة لإطارات الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات والهيئات العمومية ابتداء من1 جانفي 1974).

22 ــ أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، الجزائر 1981، ص51.

* يوصي المؤتمر الذي نظمه مكتب تنسيق التعريب الكائن مقره بالرباط بمواصلة السهر على التنسيق بين البلدان العربية (ينظر: طبي محمد، وضع المصطلحات، المؤسسة العمومية الاقتصادية لترقية الحديد والصلب بروسيدار، الجزائر، ص ص121 122.ولمزيد من التوضيح ينظر: خسارة محمد ممدوح، قضايا لغوية معاصرة، الدار الوطنية للنشر والتوزيع، ط1، دمشق 2003، ص ص01 02).

23ــ الميثاق الوطني، الشركة الجزائرية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1996، ص65.

24ــ عفيفي عبد الفتاح، المرجع السابق، ص104.

25 ــ ينظر:

Bassel Rene, étude sur les dialectes berbères, ed, Ernest le reux, Paris , p15.

26 ــ ينظر:

Chaker Salem, Imazighen, assa, ed, bouchene, 2éd, Alger, 1990, p 09.

للاستزادة في تاريخ الأمازيغ واللغة الأمازيغية في المغرب العربي بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة ينظر:

M.Daumas, M.Fabar, la grande Kabylie, hachette Cie, (librairie de l'université de France, 1847).

27 ــ بن تريدي أنيسة، الأمازيغية لغة سامية في بنيتها، دراسة مقارنة لأهم الظواهر المشتركة بين الأمازيغية (اللهجة القبائلية) والعربية في الصوت والصرف والتركيب، رسالة ماجستير جامعة الجزائر، 2000، ص106.

28 ــ بن عبد الكريم محمد، لغة كل امة روح ثقافتها، دار الشهاب، باتنة، 1989، ص60.

29 ــ عمارة محمد، تحديات لها تاريخ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان 1982. ص40.

30ــ حلوش عبد القادر، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة، ط1، الجزائر، 1999 ص40.

31ــ ينظر:

Taleb El Ibrahimi Khaoula, les Algériens et leurs langues, Op, cit, p39.

32ــ ينظر: Taleb El Ibrahimi Khaoula, op, cit, p45.

33ــ ينظر: Taleb Ibrahimi Khaoula, ibid, p49.

34 ــ باية بدوي، تسهيل إتقان النظام الصوتي في الفرنسية للتلاميذ الجزائريين المبتدئين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996، ص13.

35- http://ar.wikipedia.org/wiki/

36- المرجع نفسه.

37- http://ar.wikipedia.org/wiki/

38- http://ar.wikipedia.org/wiki/

حديث في العملية التعليمية عند ابن خلدون:
صفات المعلَم

أ. يمينة مصطفاي
المركز الجامعي البويرة

المداخلة:

1- التعريف بالعلامة ابن خلدون: عبد الرحمان بن خلدون: "هو ولي الدين أبو زيد عبد الرحمان بن محمد بن محمد بن الحسن بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمان بن خالد (خلدون) الحضرمي، ولد بتونس غرة رمضان 732هـ. 27 ماي 1332م، درس القراءات وعلوم التفسير والحديث والفقه المالكي والأصول والتوحيد وعلم اللغة والمنطق والفلسفة والطبيعية الرياضيات.

كان والده معلمه الأول، ومن أساتذته ومشايخه نذكر: محمد بن عبد المهيمن الحضرمي ومحمد بن إبراهيم الآبلي ومحمد بن سعد بن برال الأنصاري وأحمد بن القصار، أحمد الزواوي وغيرهم.

وبعد وباء الطاعون الذي قضى على والديه وعلى أغلب شيوخه لم يعد هناك أحد يتلقى عنه العلم –إلى حين- فاتجه إلى الوظائف الهامة فترقى فيها وحقق طموحه على أيدي مجموعة من السلاطين والأمراء في أمصار مختلفة (فاس، غرناطة، بجاية تلمسان، وأخيرا مصر التي توفي فيها في 26رمضان 808هـ. 16مارس1405م عن عمر بلغ الستة والسبعين عاما.

ولعل الأثر الأبرز الذي تركه هذا المفكر العظيم هو "**المقدمة**" التي ألفها في قلعة بني سلامة بمقاطعة وهران بالجزائر، وقد فرغ من تأليفه وهو في نحو الخامسة والأربعين عاما.

ويعتبر ابن خلدون المؤسس الأول لعلم الاجتماع، وكان واثقا بأنه اكتشف علما جديدا وأسماه "العمران البشري والاجتماع الإنساني"، يقول: "والكلام في هذا العلم مستحدث الصنعة، غريب النزعة، غزير الفائدة ،أعثر عليه البحث وأدَى إليه الغوص".

وهو إمام ومجدَد في علم التاريخ، وأحد رواد فن الترجمة الذاتية، كما لأنه أحد العلماء الراسخين في علم الحديث، وأحد فقهاء المالكية المعدودين، وهو مجدَد في الدراسات التربوية التعليمية، كما له إسهامات متميزة في مجالات متعددة.

فهو يحتل مكانة متميزة في الفكر العربي والإسلامي، وفي الفكر الغربي المعاصر أيضا، حيث تأثر به عدد كبير من العلماء من أمثال: فيكو، و فولتير وروسو و غيرهم.

وقد حرص كل الحرص على بسط رؤيته التربوية التعليمية في كتابه وفق منهج علمي دقيق، مؤسس على قاعدة علمية متينة وهذا ما سنتبينه فيما يلي:

- يعد المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التربوية، يقول ابن خلدون: "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"(1)

ولتحقيق ذلك يجب أن تتوفر فيه جملة من الشروط:

1- يرى ابن خلدون أن تعليم العلم جملة من الصنائع، التعليم عنده صناعة والصناعة لا تحصل إلا بحصول الملكة التي "هي في غير الفهم والوعي" لأن نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركة بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه (....) والملكة إنما هي من العالم والشادي في الفنون دون من سواهما(2).

فعلى المعلم الاطلاع على طرق التعليم ومناهجه، وأصوله، مع ما سيبقى يتميز به من طريقة خاصة به، إذ لكل معلم اصطلاح وطريق في التعليم يختص به، يقول ابن خلدون " ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة، اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شأن الصنائع كلها"(3).

2- أن يكون كفؤا بمعني محيطا ملما بمادة تعليمه، متمكنا منها، حذقا فيها، يحسن ويتقن نقل علمه للمتعلم دونما غلظة أو شدَة، حتى لا يستنكر عليه هذا

الأخير علمه، ولا يدفع دفعا إلى الهروب والكراهية، يقول ابن خلدون "وذلك لأن إرهاف الحد بالتعليم مضرَ بالمتعلم سيما في أصاغر الولد"[4].

3- أن تكون معرفته العلمية متنوعة ليست منحصرة في مجال واحد فقط وذلك حتى يضفي على تعليمه مسحة ممتعة ومفيدة توسع آفاق المتعلم، لكن دون الخروج عن المحور الأصلي وتقطيعه إلى عناصر متناثرة يفقد الخيط الرابط بينها أو ينسى، فلا يجب أن تكون هذه الخرجات سوى استطرادات خفيفة لا تبتعد عن محور الدراسة.

4- وكذلك على المعلم أن لا يشتت فنر المتعلم بالفرعيات دون الأساسات لأن ذلك مضيعة للوقت مفسدة للفكر والعلم، يقول ابن خلدون:" إعلم أن العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين، علوم مقصودة الذات كالشرعيات (...) وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب (...)، فأما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار(...) وأما العلوم التي هي آلة لغيرها(...) فلا ينبغي أن ينظر إليها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط(...) وكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا".[5] وفي نفس الوقت يشير ابن خلدون إلى أن" في كثرة الاختصارات الموضوعة في العلوم مخلة بالتعليم." [6] لأن الاختصار قد يذهب بلب العلم وأساسه ويفقد جوهره وروحه. (لا إفراط ولا تفريط).

5- يشير ابن خلدون إلى نقطة هامة على المعلم مراعاتها في تعليمه هي: "أن أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد بالتعليم ومن كان منهم أبعد عن اللسان العربي كان حصولها له أصعب و أعسر" [7].

وهذا ما يشير إلى الفروق الفردية بين المتعلمين والتي ينبغي مراعاتها وإعطاء أصحابها حقهم ومستحقهم من الرعاية، فيخاطبهم على قدر عقولهم. ومسألة الفروق الفردية لها أهمية جد كبيرة في عملية التعلم و يجب على المعلم أخذها بعين الاعتبار ومراعاتها والتعامل معها بدقة وحذر. وفيما يأتي تفصيل الحديث فيها على ضوء ما قدم ابن خلدون و ما يقدم العلم الحديث.

الفروق الفردية: يستند علم النفس الفارق [8] في قياسه للفروق الفردية على أساس مقارنة الاختلافات الفردية بمتوسط المجموعة،أي إن الباحث يحدد السمة النفسية التي يريد دراستها بدقة' ثم يطبق على الأفراد مقياسا ثابتا صادقا يقيس تلك السمة عند كل فرد من المجموعة موضع الموقف الاختباري، وبعد الحصول على متوسط مستوى جميع الأفراد، تتم عملية المقارنة بين درجة الفرد ودرجة متوسط الأفراد ككل ليحدد الفرق بين درجة الفرد ومتوسط المجموعة [9]، بهذا تعتبر الفروق الفردية انحرافات واختلافات عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة.ويعرف"فراندسن" FRAND SHEN الفروق الفردية "بأنها انحراف فرد ما عن فرد آخر أو عن المتوسط في القدرات أو الكفاءات والاهتمامات والصفات الجسدية أو أي سمة أخرى " [10].

أ- مظاهر الفروق الفردية: يرى علماء النفس أن هناك مظهرين من مظاهر الفروق الفردية.

يتعلق المظهر الأول منهما بالفرق داخل الفرد الواحد، بمعنى أن القدرات لا تتساوى لدى الفرد الواحد، فمثلا القدرة الحسابية تختلف عن القدرة اللغوية عند الفرد الواحد.

والمظهر الآخر للفروق الفردية هو الفروق بين الأفراد والمتمثلة في اختلاف الذكاء مثلا أو غيرها من السمات العقلية بين الأفراد [11]. ونجد كثيرا من السمات موجودة بين الأفراد في الدرجة وليس في النوع.

ب- الأساليب العملية في قياس الفروق الفردية بين المتعلمين:

1. قياس الجوانب الجسمية والصحية:مثل الطول والوزن والقدرة على التحمل وبذل المجهود البدني الأمراض التي أصيب بها كل متعلم, وكيفية الوقاية منها [12].

2. قياس جوانب القدرات العقلية: ونأخذ على سبيل المثال الذكاء الذي يعرف بأنه القدرة على التعامل مع المواد الخام اللازمة للتفكير وتداولها [13]. كما يعرفها البعض على أنها القدرة على التعلم أو التكييف أو النجاح أوحل المشكلات، فليس للذكاء تعريف مضبوط قاطع، فمعرفة ذكاء المتعلم وقدرته العقلية الخاصة أمر مهم للمعلم، فعن طريق ذلك يمكنه أن يوجه الطفل التوجيه الذي يناسب تلك القدرات

العقلية وسيساعد على نموها، إذ ليس يجدي أن يدفع المعلم تلميذه إلى ما لا يلائم هذه القوى مهما اصطنع في ذلك من أساليب التعليم واستحدث من طرق. فالمهم إذا أن يعرف الاتجاه السليم الذي يجب أن يسير فيه نمو الطفل العقلي[14].

ولكن كيف يستطيع المعلم أن يحدد مستوى ذكاء المتعلم؟

لقد استطاع علماء النفس بعد دراسات مستفيضة أن يضعوا مجموعة كبيرة من المقاييس والاختبارات التي تقيس مستوى الذكاء والقدرات العقلية المختلفة، وحددوا بناء على هذه الدراسات المستوى العقلي الملائم لكل منها، ومثال ذلك: إذا استطاع طفل في التاسعة أن يجيب على أسئلة اختبار موضوع لأطفال في سن العاشرة، قيل أنه متقدم في عمره العقلي عاما على عمره الزمني: أي أن عمره العقلي يساوي عشرة في حين عمره الزمني يساوي تسعة فذكاءه مرتفع.

ويمكن للمعلم أن يستشعر بعض الاستعدادات والقدرات العقلية من خلال مؤشراتها السلوكية مثل سرعة الفهم التي تدل على درجة الذكاء لدى المتعلم.

3.قياس جوانب المهارات اللغوية: إن الاستخدام اللفظي للعبارات بتداول الأفراد لها سواء في أحاديثهم أو كتاباتهم يتنوع ويتعدد تبعا لمقتضى الحال، ويتطلب ذلك فهم معاني الألفاظ فهما دقيقا لا لبس فيه،[15] وكل فرد له طريقته في التعبير تختلف عن الآخرين والتي من خلالها نتمكن من معرفة جوانب شخصية ذلك الفرد وقد أشار "سترن""STERN" و"بوزمان""BUSEMANN" إلى أن استخدام الأفعال والأسماء والنعوت والحروف في تراكيبهم اللغوية تختلف نسبة كل منها من طفل إلى آخر ووجدوا أن حساب نسبة استخدام الفرد للأفعال والنعوت في التراكيب اللغوية يفيد في معرفة مقدار ثبات الشخصية وتقلبها[16]، فالفعل يحمل دلالة الحركة، والإكثار من استخدامه قد يدل على تقلب العواطف والميول لدى الفرد، وهذه الفكرة تقودنا للحديث عن العادات اللفظية التي تعد من العوامل التي لا يمكن تجاهلها في العلم وخاصة تعلم اللغات التي تكشف عن الفروق بين الأفراد وبين المجتمعات.

- العادات اللفظية: مما لا شك فيه أن الفرد المتحدث بلغة من اللغات تتكون لديه صفات كلامية تميز كلامه عن غيره من الأفراد في مجتمع مغاير، وتتأكد تلك الصفات وتقوى وتتخذ أشكالا معينة راسخة كلما تقدم العمر حتى تصبح علامة

مميزة لدى المتحدثين بتلك اللغة المعينة، ففي هذه الحالة يطلق عليها العادات اللغوية أو اللفظية [17]. فهي إذا صفات عامة يشترك فيها جميع أفراد بيئة من البيئات اللغوية والتي لا اختيار لهم في تكوينها، وإنما نمت ورسخت لديهم عن طريق التعلم حتى أصبحت عاداتهم اللغوية.

والمظهر الصوتي يعتبر من أبرز المظاهر للعادات اللغوية ويتضمن مخارج الأصوات وهي تختلف من لغة إلى أخرى بالإضافة إلا إن المظهر الصوتي يتضمن "النبر"، والذي له أثر واضح في التعلم اللغوي، ويختلف من لغة إلى أخرى حيث يخضع لأسس خاصة في كل من هذه اللغات المختلفة[18].

فالعادات اللغوية لها أثر بالغ في التعلم فهي تسهل تعلم اللغة الأم بالخصوص، فلولاها لكان الاتصال بالآخرين أمرا صعبا.

والحديث عن العادات اللفظية في إطار الفروق الفردية، يطلب التطرق إلى ظواهر كلامية لها أثر سلبي في تعلم اللغات، وهو ما اصطلح عليه "أمراض الكلام" أو "العاهات الكلامية" التي كانت محل دراسة من طرف علماء النفس وحتى اللسانيين أمثال "ياكيسن" الذي تحدث عن" الحبسة الكلامية " بالإضافة إلى عاهات أخرى مثل اللجلجة التأتأة وتأخر الكلام وعسره وكذا صعوبة القراءة[19]. فهذه المشاكل تعوق العملية التعليمية لتحقيق الهدف منها، فالطفل من هذا النوع لا يتجرأ أن يقف ويسأل الزيادة من الفهم أو الإيضاح لعدم ثقته بنفسه أولا، ولانتقاد زملائه له وسخريتهم من طريقة كلامه ثانيا.

ولكي يتخلص الطفل من هذه المشاكل النطقية يجب:

1. العلاج الطبي إذا كان للمشكلة أصول من عيوب في جهاز النطق يمكن علاجها.
2. تحويل الطفل للعيادات الخاصة والإرشاد النفسي.
3. تشجيع الطفل وتقوية ثقته بنفسه عن طريق إشراكه في مواقف تناسبه.
4. إشراك التلميذ في جمعية الأناشيد والموسيقى يكون فيها الترديد جماعيا.
5. خلق بيئة منزلية تناسب التلميذ بعد إرشاد الأسرة.
6. إعطاء الفرص الكافية للإجابة دون استعجاله ومدحه كلما أجاد.

7. إشراك التلميذ في جمعيات بحيث يؤدي إلى زيادة الصداقات مع زملائه حتى لا يكون موضع سخريتهم.

8. إعطاء التلميذ فترات راحة للاسترخاء لتخفيف توتره [20].

وقد أثبتت التجارب والدراسات أنه في الأعمار المبكرة يمكن مساعدة المتعلم على التخلص من مثل هذه العقبات والمشاكل.

4- قياس الجوانب الخاصة بالتحصيل الدراسي: يمكن قياس هذه الجوانب عن طريق الاختبارات المدرسية التحريرية والمقالية والاختبارات الموضوعية، والملاحظة المباشرة لمهارات التحصيل كالاختبارات الشفوية والاختبارات العلمية وغيرها من المقاييس التي تقيس هذه الجوانب لدى المتعلم [21].

فمن الممكن التعامل بنجاح مع الفروق الفردية والقدرات العقلية، وبصفة خاصة من خلال مؤشراتها السلوكية التي تظهر من خلال التفوق أو الضعف عند المتعلم فيجب على المعلم:

أولا: أن يراعي لغة المتعلمين الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا.

ثانيا: عليه ألا يدخل عنصر انخفاض المستوى اللغوي عند المتعلم إلى مجال الحكم عليه في المجالات الأخرى.

ثالثا: يجب على المعلم إدخال نوع من أنواع حصص التقوية اللغوية لهؤلاء المتعلمين في اللغة بصفة خاصة مع تقديم عدد من التدريبات اللغوية المناسبة لجميع متعلمي الطبقات الاجتماعية المنخفضة.

رابعا: يجب العمل على توفير عدد من المواقف اللغوية التي يتم من خلالها التعرف على الصعوبات والمعوقات اللغوية والعمل على تذليل الصعوبات والتخلص منها[22].

بهذه الخطوات يستطيع المعلم أن يخفف من الفروق الفردية بين المتعلمين.

6- على المعلم في رأي ابن خلدون أن يتدرج في عرض مواده شيئا فشيئا ولا ينتقل إلى مسألة دون إفهام الأولى ويبتعد عن التعقيد ويلتزم الانتقال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب وهكذا، والانطلاق من حاجات المتعلمين ورغباتهم فالمحاورة والمناظرة والمناقشة في المسائل العلمية تمكن المتعلم من فهمها وتحصيلها على

الوجه الأمثل ويدفع المعلم إلى فتح وتوسعة مجالها أكثر، فتكون المادة أمكن وأغزر وهذا الأمر بيد المعلم قبل المتعلم.

بعد هذا العرض البسيط لفرع من فروع شجرة التربوية عند العلامة الكبير ابن خلدون نلاحظ الحقائق والقواعد والأسس التربوية التي توصل إليها والتي تقرها وتؤكد عليها اللسانيات التربوية الحديثة. هذا إن دل على شيء، إنما يدل على سعة علم وخبرة هذا الرجل وحذقه في صناعاته التي تفنن وتميز في عرضها وبسطها.

ملاحظة اصطلاحية: استعمل ابن خلدون مصطلح "الصناعة" في كتابه من بدايته إلى نهايته وهو مصطلح يبدو من التقنية والميكانيكية بمكان في عصرنا الحالي، وإن عدنا إلى أصله اللغوي فهو: "الصنع إجادة الفعل، فكل صنع فعل وليس كل فعل صنعا، ولا ينسب إلى الحيوانات والجمادات كما ينسب إليها الفعل، قال تعالى "صنع الله الذي أتقن كل شيء" وقوله "إنهم يحسنون صنعا". وهو اللفظ المناسب في كل موضع استعمله فيه ابن خلدون كقوله: تعليم العلم من جملة الصنائع وصناعة الفلاحة وصناعة البناء، وصناعة الحياكة، وصناعة التوليد وغيره ذلك بمعنى معرفة إتقانها وإجادتها على أفضل الوجوه. جعلنا الله وإياكم ممن ينجزون أعمالهم ويتقنون صنعها، والسلام عليكم ورحمة الله و بركاته.

الهوامش:

1– ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 2005، طبعة جديدة منقحة، ص401 وما بعدها.

2– ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، ص 469.

3– ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، ص 469.

4– ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، ص617.

5– ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، ص 613.

6– ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، ص609.

7– ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، ص642.

8 – علم النفس الفارق: هو علم يلجأ إلى القياس الإحصائي لتحديد مستوى الفرد أو موقعه بالنسبة لغيره من ا لأفراد.

9 – أحمد صالح وآخرون، علم النفس التعليمي، ط1، مصر، 2002، مركز الأسكندرية للكتاب ص17.

10 – وناس خيري، عبد الحميد بوصنويرة، التربية وعلم النفس، ص94.

11 – أحمد صالح، علم النفس التعليمي، ص16.

12 – المرجع السابق، ص100.

13 – حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ط1، مصر، 1999، المكتب العربي الحديث، ص93.

14 – مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، دروس التربية وعلم النفس، ص270.

15 – نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، ط3، مصر:1995، المكتبة الأكاديمية، ص66.

16 – نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، ص66.

17 – المرجع نفسه، ص27.

18 – المرجع نفسه، ص27.

19 – عبد القادر بن محمد، دروس التربية وعلم النفس، ص301.

20 – عبد القادر بن محمد، دروس التربية وعلم النفس، ص301.

21 – وناس خيري، عبد الحميد بوصنويرة، التربية وعلم النفس، ص101.

22 – علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التدريب الفعال، ص121، 122.

المحور الثاني:

الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية

الواقع اللّغوي في دور الحضانة

أ. سوهيلة دريوش

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

مقدمة

أولا: الإطار العام للإشكالية

1/ إشكالية الدراسة

2/ فرضيات الدراسة

3/ أهمية الدراسة وأهدافها

4/ منهجية البحث

4- 1- منهج البحث

4- 2- عينة البحث

4- 3- أدوات البحث

4- 4- صعوبات البحث

4- 5- حدود الدراسة

مدخل

1/ تعريف دور الحضانة (الروضة)

2/ نشأتها وانتشارها

3/ أهميتها ودورها

ثانيا: عرض الواقع اللغوي في بعض دور الحضانة بتيزي وزو

1/ التعريف بمنطقة تيزي وزو وواقعها اللغوي

2/ عرض النتائج وتحليلها

3/ استنتاج

4/ توصيات

بسم الله الرحمن الرحيم

أولا الحمد الله تعالى الذي بنعمته تتم الصالحات، أفتتح هذه المداخلة بتوجيه الشكر الوفير لمخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر على منحه لي شرف المشاركة في هذا الملتقى، الذي نسأل الله تعالى أن يجعله مباركا، ولاسيّما أنّه تزامن مع أول محرم رأس السنة الهجرية، وإنّه لفاتحة خير للجامعة والمخبر، وللأمة الإسلامية قاطبة، عسى أن تكون كل أيام هذه السنة وما يليها علما وعملا. والشكر موصول لكل من شارك في هذا الملتقى إشرافا وتنظيما وتحضيرا، كما أتوجه بعظيم الامتنان إلى كل من ساعدني في هذا البحث، أخص بالذكر: مديرة روضة لينا ببوخالفة التي كانت في غاية اللطف، وكذا أشكر مديرة روضة ثلا بوسط المدينة التي عرضت عليّ خدماتها، والتي سمحت لي بحضور بعض الحصص مع الأطفال والحديث معهم وكذا مع المربيات، وأشكر جميع الرياض التي استقبلتني وساهمت في إثراء هذه الدراسة وأشكر كذلك مديرة المدرسة القرآنية بذراع بن خدة على حسن استقبالها لي وتواضعها وكذا على مرافقتها لي إلى أقسام المدرسة أثناء عملية التصوير، كما قدّمت لي توضيحات كثيرة عن الطرائق المعتمدة عندهم لتعليم اللغة العربية وسر تجاوب الأطفال مع هذه اللغة العزيزة علينا. وأشكر الأستاذ الدكتور صالح بلعيد على حسن تعاونه، حيث زودني بوثيقة رسمية سهلت لي العمل الميداني، وأشكر مديرية النشاط الاجتماعي على حسن الاستقبال والمساعدة كما أشكر الأختين جيجيقة أومليل ونصيرة زاوي اللتين ساعدتاني في الأمور التقنية وأشكر كل من ساعدني خلال هذه الدراسة.

مقدمة: تعتبر دراسة الممارسات اللّغوية عند الطفل الجزائري في العملية التعليمية، من بين المواضيع التي تستدعي منا البحث والاهتمام، فقد لاحظت أنّ معظم الدراسات انصب اهتمامها على اللّغة عند الكبار، بكل أشكالها وإشكالاتها وعليه فقد رأيت أنّ البداية يجب أن تكون مع الطفل في المراحل الأولى من اكتسابه للغة "إنّ دراسة لغة الطفل من الدراسات اللغوية الهامة، التي ينبغي أن يوليها علماؤنا اهتماما كبيرا، فالنّظام اللّغوي عند الطفل، ابتداء بأصواته ومرورا بأبنيته ومفرداته ووصولا إلى تراكيبه وانتهاء بدلالاته، هذا النظام لا يقل أهمية عن النظام اللغوي عند الكبار

الراشدين" [1] فيجب علينا باعتبارنا باحثين لغويين الاهتمام بهذه الفئة، التي هي ركيزة المجتمع، وأعتقد أنّه إذا أردنا إصلاحا فالأولى بنا الانطلاق من البدايات الأولى، لأنّ ما نعانيه من إشكالات لغوية تعليمية في وطننا في المراحل التعليمية المتقدمة من مدرسة ومتوسطة، وثانوية، وجامعة، كلها ترجع إلى المكتسبات الأولى فكرا وسلوكا فما يتعلمه الطفل يبقى راسخا سواء أكان خطأ أم صوابا، فالطفل يأخذ كل ما يسمع ويرى، وهو عاجز عن غربلة ما يحيط به، وعليه فالمسؤولية تقع علينا بالدرجة الأولى أولياء وباحثين، ومسؤولين.

فيما يلاحظ أنّ هذه الفئة قد حظيت باهتمام علماء النفس بدرجة كبيرة فوضعوا نظريات تعمل على فهم شخصية الطفل والعوامل المساعدة على تلقينه كل أصناف العلوم، بمراعاة قدراته وحاجاته، كما بينوا أنّ الطفل بحاجة إلى عناصر كثيرة لينشأ نشأة سليمة، وقد نغفل عن بعضها عندما نحاول سحب بعض مقومات هذا الطفل؛ دون أن نشعر بأنّنا نحدث خللا كبيرا في شخصيته، وقد انتبه اللغويون مؤخرا إلى أهمية هذه المرحلة، بظهور علم اللّغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي حيث ترتبط اللّغة بالمتكلم ومحيطه، وهذا يعني أنّ اللغة لا يمكن أن تفصل عن المجتمع الذي يعد الأطفال البذور الأولى له، وعليه سيكون الحديث في هذا السّياق عن الواقع اللّغوي في الروضة. أما دواعي اختيار هذا الموضوع فلأهمية دور الحضانة في تكوين شخصية الطفل علما أنّه يقضي معظم أوقاته بها، كما أنّ ما يتعلمه الطفل في هذه المرحلة يحفر حفرا، سواء أتعلق الأمر بالعادات اللّغوية، أم السلوكات، ومن الروضة ترسخ مبادئ الطفل وهويته. "هناك خطر تربوي ناتج عن تسطيح الثقافة وانخفاض المحصلة اللغوية، ... ناهيك عن القصور اللغوي للطفل العربي، وتبدو خطورة هذا الوضع باعتبار أنّ فترة ما قبل المدرسة من أهم فترات الحياة... كل ما سبق يشكل روافد متنوعة تتجمع معا لتشكل دعوة إلى دراسة علمية تكشف عن طبيعة الممارسات اللغوية التي تقدم لطفل الرياض، ولمعرفة مدى إسهاماتها في تحقيق تهيئة لغوية سليمة لهذا الطفل لتحسينها وتطويرها"[2] وهذا ما يجعلنا نتساءل عن الأهداف اللغوية للروضة، وأهم الاستعمالات اللغوية ومدى سلامتها، لاسيّما إذا علمنا أنّها المحضن الأساس الذي يتعرف من خلاله الطفل على ذاته ومحيطه الخارجي.

أولا: الإطار العام لإشكالية الدراسة:

1/ إشكالية الدراسة: انطلاقا من إشكالية الملتقى المتمثلة في الممارسات اللغوية التعليمية التّعلمية في الجزائر، تتناول هذه الدراسة الواقع اللغوي في دور الحضانة (رياض الأطفال)، وتتمحور الإشكالية الكبرى للبحث حول الممارسات اللغوية على مستوى هذه الدور، ومدى سلامتها؟ وتتفرع بعض الأسئلة عنها.

1/ ما هي الأهداف المرجوة في الروضة على المستوى اللغوي التّعليمي التّعلمي؟

2/ ما هي أهم الممارسات اللغوية في العملية التعليمية؟

3/ ما هي أهم الممارسات اللغوية في العملية التواصلية؟

4/ ما هي اللغة الأكثر استعمالا في الروضة؟

5/ هل يمكن التحكم في مجرى هذه الممارسات وتوجيهها وفق أهداف محددة مسبقا؟

2/ فرضيات الدراسة:

1/ تتمثل الأهداف في تحكم الطفل في لغته الأم واللغة العربية واللغة الفرنسية وتواصل الطفل مع أقرانه (والمحيط بسهولة).

2/ تستعمل اللغة العربية واللغة الفرنسية في العملية التعليمية

3/ يتواصل الأطفال في الروضة باللغة الأم.

4/ تعتبر اللغة الأم الأكثر استعمالا في الروضة.

5/ يمكن التحكم في هذه الممارسات وفق أهداف مسبقة.

3/ أهمية الدّراسة وأهدافها: تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها تقترب من الميدان لتعكس عن كثب الواقع اللغوي، كما هو عليه في بعض روضاتنا، بتسليط الضوء على بعض دور الحضانة بمنطقة تيزي وزو، وقد يستهين بعضنا بهذا الموضوع إلاّ أنّه - في الحقيقة - يكشف عن واقع خطير ومؤسف وما يزيد من خطورته في اعتقادي هو الغفلة التي نعيشها في ظل هذا الواقع، (أو ما أسميه باللاوعي الجماعي) فكلنا يشاهد ما يحدث بل ويعيشه، إلاّ أنّنا تقبلناه بكل عيوبه، ورحنا نبرر لأنفسنا بشتى المبررات وكأنّها مسرحية وجدنا أنفسنا نؤدي فيها أدوارا أساسية لا نعلم كيف دخلنا إليها، ولكنّنا نحاول إقناع أنفسنا بهذا الدور ما دام الواقع يفرض ذلك، ولكن

أيّ واقع؟ ربما هو لغز ينتظر الحل، ما هو هذا الواقع الذي أتحدث عنه؟، وأين الخلل فيه؟ وما هي المبررات؟...أسئلة كثيرة ربما محيرة وهذا ما ستكشف عنه هذه الدراسة، أو على الأقل سنحاول من خلالها مشاهدة الواقع كما هو، ونواجهه بكل موضوعية، فنتقبل ما يجب تقبله، ونغيّر ما يجب تغييره، وهذا لا يكون إلاّ إذا اعترفنا جميعا بمكمن الخطر، وأعتقد أنّ مصلحة أطفالنا ومستقبلهم، أهم من كل المصالح مهما كان نوعها.

لا تتعدى أهداف هذه الدراسة مجرد التعريف بالواقع وتشخيصه وتحليله وفق المعطيات التي يمليها علينا، وكذا لفت أنظار الباحثين والمسؤوليين إلى هذه المرحلة الهامة التي يمر بها الأطفال والتأكيد على أهمية استغلال كل الوسائل لتحبيب اللغة الأم واللغة العربية الفصحى إلى أطفالنا، فما نغرسه فيهم اليوم هو نفسه ما ستجنيه غدا، وقد قال بعضهم إنّ اللغة العربية صعبة والأطفال لا يتقبلونها ولا يتفاعلون معها ولكن هل يعقل هذا؟!! ... لن أذكر الدراسات السابقة ولا الأجداد، ولكن بكل بساطة سأذكر مثالا واقعيا عشته بنفسي أثناء هذه الدراسة، هم أطفال من نفس سن أطفال الروضة، في المدرسة القرآنية بذراع بن خدة، كنت هناك أحضر الحصص التعليمية باللغة العربية شدّ انتباهي فصاحة أطفالهم وتفاعلهم مع المربيات، بمجرد أن تسأل يقبل الأطفال بشكل لافت للنظر، ... والمجال لا يسمح بالتفاصيل، وهنا أقول: حان الأوان لنعلم وندرك أنّ الخلل ليس في اللغة العربية وليس في أطفالنا، ولكنه فينا نحن الكبار، فطالما نحن نؤدي أدوارا لسنا راضين عنها، بكل رضوخ واستكانة فلن ننتظر غيرنا لتغيير هذه النصوص، لابدّ من استشعار الخلل الموجود في نصوص هذه المسرحية وعندها فقط قد نتحدث عن إمكانية إيجاد الحلول، أن نرى الواقع كما هو فالمشكلة الحقيقية أنّ معظمنا لا يدرك أنّنا نعاني من مشكلة، فكيف تحدثهم عن حلول، وأين المشكل؟ ... وهذا من أهداف هذه الدراسة، أي الوعي بخطورة الوضع اللغوي برياض أطفالنا.

4/ منهجية البحث: [3]

4- 1- منهج البحث: تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقتضي الوصف والتّحليل، بالاستعانة ببعض آليات الإحصاء المتمثلة في النسب المئوية.

4- 2- عينة البحث وكيفية اختيارها: تمّ اختيار الروضات بطريقة عشوائية في منطقة تيزي وزو، بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وعددها 18 روضة امتنعت روضتان وتم التعامل مع 16 روضة، من مجموع 43 روضة على مستوى المنطقة، أي بنسبة 37,20% (وقد حرصت على أن تكون موزعة على سائر منطقة تيزي وزو، (من وسط المدينة والمدينة الجديدة، والمدينة العليا، ومنطقة بوخالفة)، وتم التنقل إلى المدرسة القرآنية التحضيرية بمسجد التقوى بذراع بن خدة، وهي تجربة جديدة بالمنطقة، حققت نجاحا كبيرا في تعليم اللغة العربية للأطفال وتحبيبها إليهم أرجو الاستفادة منها.

يتراوح سن أطفال هذه الرياض من سنتين إلى خمس سنوات، وبعضها إلى ست سنوات أما أطفال الروضة فيبدو أنهم من مناطق مختلفة، معظمهم من المدينة، وأحيانا يأتون من البلديات والدوائر المجاورة، فيما يأتي بعض الأطفال من خارج الولاية مثل بومرداس، وهذا نظرا لعمل الآباء بالمدينة. وكانت بداية الدراسة منذ أواخر شهر سبتمبر سنة 2010م.

4- 3- أدوات البحث:

1/ **الاستبيان**: (باللغة العربية واللغة الفرنسية)، تمّ توزيعه على مديرات الروضات وبعض المربيات.

2/ **المقابلة**: مع مديرات بعض دور الحضانة وبعض المربيات.

3/ **الملاحظة**: بالمشاركة خلال الزيارات إلى الأقسام (مع الأطفال).

4/ **تصوير:** بعض مشاهد العملية التعليمية، والحصول على قرص مضغوط لحفلة نهاية السنة قدمته لي مديرة روضة لينا ببوخالفة، - التي أشكرها جزيل الشكر على تعاونها- ، وهو عبارة عن نشاطات يقوم بها أطفال الروضة يمثل مختلف الممارسات اللغوية.

4- 4- صعوبات البحث: لا يمكن القيام ببحث ميداني دون صعوبات كون الباحث مرتبط بما يجود به الواقع من معطيات، وكما نعلم فلدور الحضانة برنامج محدد والتزامات كثيرة ولاسيّما في بداية السنة الدراسية وعليه فقد قوبلت بالرفض المطلق من قبل مديرتين (نوع من التخوف هناك من اعتبر الخوض في اللغة المستعملة من

الأمور السياسية التي يستحسن الابتعاد عنها)، فيما تأجلت المواعيد كثيرا في روضات أخرى حسب الوقت الذي تختاره، وكان عليّ التنقل بين مناطق متباعدة نسبيا في اليوم الواحد صعوبة ضبط بعض المعطيات وتعميمها كونها نسبية تختلف من روضة إلى أخرى ومن طفل إلى آخر، إذ يتطلب ذلك وقتا أكبر لدراسة العوامل المؤثرة في طبيعة الممارسات اللغوية بدقة وموضوعية، وإطار هذه الدراسة لا يسمح بذلك.

4- 5- حدود الدراسة: يعتبر هذا البحث مجرد دراسة استطلاعية، إذ يتطلب هذا النوع من البحوث وقتا وإمكانيات أكبر، وتنطبق نتائجه على عينة الدراسة فحسب.

مدخل:

1/ تعريف دور الحضانة: يمكننا الولوج إلى مفهوم هذه المؤسسة التربوية، من خلال التسمية التي أطلقت عليها، فالدار هي المكان الذي يأوي إليه الإنسان ويحتمي فيه، أما الحضانة فهي "من الحضن، يقال حضن الطائر بيضه من باب نصر ودخل إذا ضمّه إلى نفسه تحت جناحه، وحضنت المرأة ولدها حضانة"[(4)]، وهو ما قد يعبر عن احتضان الروضة أو هذا النوع من الدور للطفل، كما قد يفهم أنّها تقوم بدور الأم خلال مدة احتضانها له، وذلك تحت رعاية المربيات. ويمكن تعريف دور الحضانة "بأنّها تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية التي يلحق بها الأطفال في سنوات الحضانة أي في السنوات الست الأولى من عمرهم ليحظوا بقدر من الرعاية والتربية الحضانية الصالحة، وقد تسمى هذه الدور مدار حضانة، أو بيوت أطفال، أو رياض أطفال"[(5)] يتبين من خلال هذا التعريف أنّ الروضة بمثابة البيت للطفل، نظرا لقضائه معظم أوقاته فيها.

2/ نشأتها وانتشارها: لقد كانت الأم أو الأسرة الكبيرة فيما مضى، المسؤولة عن رعاية الطفل وتعليمه إلى غاية دخوله إلى المدرسة، (أي سن السادسة في بعض البلدان وما دونها في مناطق أخرى)، ولكن بدخول المرأة إلى عالم الشغل خارج البيت ظهرت الحاجة إلى أماكن تقوم بدور الأم، "كان الإيطالي كومنيوس cominyos الذي عاش في أواخر القرن 16 أول من فكر في تأسيس رياض الأطفال ثم أنشأ رجل الدين الفرنسي Oberlin القرن (18- 19)، رياضا للأطفال أسماها مدارس

الأمهات،أو مدارس الضيافة، وبتفجر الثورة الصناعية في أوربا، وما ترتب عن ذلك من التحاق الأمهات بالمصانع، قام فروبل (Fröbel) بتطوير فكرة رياض الأطفال فجعلت من الطفل محورا للعملية التربوية، ثم تواصلت جهود مكثفة لتطوير أداء رياض الأطفال، قام بها مجموعة من الباحثين العالميين أذكر منهم: مونتان وروسو، وبياجيه، وديكرولي، منتسوري". [6] يتضح لنا أنّ نشأة هذه الدور كان عند في البلدان الغربية، أما في الوطن العربي فلم تظهر إلاّ مؤخرا، إذ كانت الرعاية على مستوى البيوت في البداية، إلاّ أنّها عرفت انتشارا واسعا في الآونة الأخيرة، حتى أصبحت تنافس الأسرة في أدوارها. "ولقد كانت مسألة ظهور دور الحضانة وانتشارها من المسائل الأساسية التي عني بها مكتب العمل الدولي فجعلها هدف استقصاءات قومية في كثير من الدول الأعضاء بنية التعرف على ما تيسره من رعاية للأطفال في سنوات الحضانة، وقد نشرت في عام 1951م نتائج استقصاء يكاد يكون شاملا تبين منها أنّ دور الحضانة نمت نموا سريعا في كثير من الدول أثناء الحرب الثانية وبعدها وبخاصة في أستراليا وكندا وبريطانيا وبلجيكا وبلغاريا وتشيكوسلوفاكيا والدانمرك، وفرنسا والمكسيك وبولنده". [7]

أما على مستوى الجزائر فقد انتشرت بشكل كبير، ففيما كانت مقتصرة على العاملات انتقلت إلى الماكثات في البيوت، "تشهد رياض الأطفال ببلادنا انتشارا واسعا بالموازاة مع ضرورة ولوج المرأة لسوق العمل لمساندة الزوج في تأمين الاحتياجات اليومية للحياة، وهو ما استدعى توفير رعاية للأطفال من سن الرضاعة إلى غاية سن السادسة، فبقيت مسألة إيجاد مكان يليق بالأطفال مشكلا يؤرق العديد من الأولياء غير أنّ هذا المشكل تحول من أزمة نقص في عدد هذه الهياكل في السنوات الماضية إلى مشكل نوعية وتأطير وصقل قدرات الطفل في هذه المرحلة باعتباره صفحة بيضاء تحفظ ما يكتب عليه" 500 روضة أطفال منتشرة عبر التراب الوطني و236 بالجزائر العاصمة، 11541 مقعدا، هي قدرة الاستقبال الإجمالية لهذه الرياض، 800 شخص يقومون بتأطير الأطفال بداية من سن 03 أشهر إلى5,5 سنوات" [8]، وقد قمت بالتنقل إلى مديرية النشاط الاجتماعي لولاية تيزي وزو، حيث حصلت على بعض المعطيات المتعلقة بدور الحضانة على مستوى منطقة تيزي وزو.

جدول يمثل تاريخ نشأة وانتشار الروضة في منطقة تيزي وزو[9]

السنة	عدد الروضات
2000	01
2001	01
2002	/
2003	01
2004	01
2005	05
2006	05
2007	06
2008	09
2009	02
2010	12

يصل العدد الإجمالي لروضات المنطقة إلى 43 روضة معتمدة، يظهر من خلال هذا الجدول أنّ العدد يعرف تزايدا من سنة إلى أخرى. فيما ظهرت بعض الرياض في التسعينات، لكنها ليست معتمدة.

3/ أهميتها ودورها: لقد عرفنا أنّ دور الحضانة انتشرت بسرعة مذهلة، بين جميع الفئات الاجتماعية، بعدما كانت حكرا على طبقة الأغنياء، والعاملين، إذ كثيرا ما نجد في هذه الدور أطفالا لأمهات ماكثات في البيوت وهذا ما ينبئنا عن الأهمية الكبيرة التي اكتسبتها رياض الأطفال، حيث أصبحت معظم شرائح المجتمع تستفيد من هذه الدور، لما لها تأثير في تنمية قدرات الطفل الفردية والاجتماعية، " تظهر تنشئة دور الحضانة للأطفال التنشئة الاجتماعية المتكاملة، بكل وضوح من حيث ارتباط هذه الدور بالمجتمع ... وعلاقة دور الحضانة بالنّظام التعليمي .. .وينظران إليها على أنها قاعدة وطيدة يرسى عليها التعليم الأولي أو الابتدائي وعلى هذا الأساس صار المعنيون بشؤون التربية والتعليم يولون المحتوى المعرفي فيها أهمية كبيرة، وبذلك تمهد دور الحضانة للمرحلة الابتدائية، وتجعل سير الطفل فيها ميسرا، وهذا يفسر السبب الذي يدفع الشعب إلى الضغط على دور الحضانة لأطفال ما قبل المدرسة لتكون مدارس تهتم إلى جانب التربية واللعب بالتعليم أيضا"[10] أعتقد أنّ هذه الأهمية التي

تحظى بها دور الحضانة تزيد من شدة مسؤوليتها، لتكون في مستوى الآمال المناطة بها، حيث أصبحت تنافس دور الأسرة فأصبح الآباء يعتمدون عليها –تقريبا- في كل ما يتعلق بأبنائهم سواء أتعلق الأمر بالجانب التعليمي (اللغوي والمعرفي) أم الأخلاقي.

ثانيا: عرض للواقع اللّغوي في بعض دور الحضانة بتيزي وزو: بما أنّنا نتحدث عن الواقع اللغوي للروضة بمنطقة تيزي وزو، أرى أنّه يحسن بي التعريف بالمنطقة وواقعها اللغوي، قبل الشروع في تحليل الاستبيانات، وذلك للاستئناس بهذه المعطيات.

1/ التعريف بمنطقة تيزي وزو وواقعها اللغوي: تعتبر ولاية تيزي وزو من بين أحدث ولايات الجزائر التي يصل عددها إلى 48 ولاية. وتقع هذه الولاية شرق الجزائر العاصمة بحيث لا يبعد مقر الولاية عن الجزائر سوى بحوالي 105 كلم. وتنقسم الولاية إداريا إلى 21 دائرة و67 بلدية. ويغلب الطابعين الفلاحي والتجاري على نشاطها علما وأن مواطنيها ذوي الأصول البربرية يجلبون قوت عيشهم على العموم عن طريق النزوح الريفي نحو المدن والهجرة إلى الخارج. ويعيش السكان في المناطق الريفية على شكل قرى يصل عددها أكثر من 1400 قرية. وتعتبر تيزي وزو أكبر منطقة يستقر فيها القبائل لذلك فهي تدعى منطقة القبائل الكبرى حيث أن اللغة التي يتكلم بها السكان هي اللغة الأمازيغية والتي تتكون من اللهجات التالية: (القبائلية، الشاوية المزابية والترقية...)، أصل التسمية اسم تيزي وزو مقسم إلى قسمين وهما = تيزي وهي الهضبة بالأمازيغية أما أزو فهو نبات ذو أزهار بلون أصفر. [11]وتعتبر مدينة تيزي وزو منطقة داخلية تحيط بها الدوائر والبلديات المجاورة، وهذا ما يساهم في التنوع اللغوي والثقافي للمنطقة.

نجد بالإضافة إلى اللغة القبائلية اللغة العربية الدارجة، واللغة الفرنسية وتختلف درجة استعمال هذه اللغات من فئة إلى أخرى، ففي دراسة قامت بها الأستاذة حياة خليفاتي من جامعة تيزي وزو عنواها "التهجين في الجزائر.. تيزي وزو نموذجا" حيث أخذت المدينة العليا بتيزي وزو عينة للدراسة وذلك باعتمادها على مدونة منطوقة لأفراد تلك المنطقة دون تمييز، وتوصلت إلى أن التعددية اللغوية ساهمت بشكل كبير في تشكيل جماعة لغوية تتكلم هجينا لغويا وأن الفئة المتعلمة تفضل استعمال الفرنسية أكثر من غيرها، وأن القبائلية تلاشت وبشكل كبير في هذه المنطقة، رغم

وجودها في وسط قبائلي، واستخلصت أن الفئة الأكثر استعمالا للغات الثلاث (عربية، قبائلية وفرنسية) هي فئة الشباب والأطفال أو من سمتهم بالجيل الثالث"[12].

بعدما تعرفنا على الموقع الجغرافي للمنطقة والواقع اللغوي لها، سننتقل إلى تحليل الاستبيانات التي تهدف إلى التعرف على أهم الاستعمالات اللغوية في الروضة ومدى سلامتها.

تتمركز معظم الروضات في المناطق المكتظة سكنيا، و نجد عادة في المنطقة الواحدة أكثر من روضة واحدة قد تصل إلى ثلاث روضات، وبالنسبة للتسمية لاحظت أنّ معظم التسميات باللّغة الفرنسية. وجدت أربع روضات فحسب اختارت أسماءها باللغة القبائلية، وبالعربية. (مع ملاحظة أنّ الكتابة باللغة الفرنسية مطلقا).

استفدت من الاستبيانات بطرائق مختلفة، إذ تمت على شكل مقابلات مع بعض المديرات والمربيات، وفي أحيان أخرى تمّ إيداعها لدى المعنيات بالأمر واختلفت مدة استرجاعها من روضة إلى أخرى، حيث استغرقت من يوم إلى خمسة عشر يوما. وقد تناول الاستبيان أسئلة تخص واقع اللّغة داخل الروضة، وتنوعت الأسئلة بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، وفيما يلي أهم النتائج المتوصل إليها:

2/ عرض النتائج وتحليلها:

السؤال الأول: ما هي الأهداف المرجوة في الروضة على المستوى اللغوي؟

الإجابة	النسبة
التواصل	%37,5
التركيز على تعليم اللغة الفرنسية	% 37,5
الإشارة إلى اللغة العربية	% 12,5
الإشارة إلى اللّغة القبائلية (اللّغة الأم)	% 06,25
ضرورة التحكم في اللّغات الثلاث	% 06,25

نلاحظ باستقراء هذه النتائج، أنّ هدف الروضات الرئيس على المستوى اللغوي يتمثل في تمكين الطفل من التواصل بشكل عام، وكذا التحكم في اللغة الفرنسية بنسبة 37,5% لكل منهما فيما تهدف إلى تعليم اللغة العربية بنسبة 12,5 %، كما

أشير إلى ضرورة توعية الطفل بأهمية اللّغة الأم، والتحكم في اللّغات الثلاث، بنسبة 06,25 % لكل منهما، وهذا يعني أنّ الاهتمام منصب بدرجة كبيرة على التواصل باللغة الفرنسية، وبالاستعانة ببعض المقابلات التي أجريت نجد أنّ اللغة الفرنسية من أولويات معظم رياض الأطفال، لتأتي اللغة العربية للمقبلين على الدخول المدرسي والقلة القليلة أشارت إلى اللغة الأم وضرورة ربط الطفل بها، وقد تؤدي بنا هذه النتائج إلى استشعار خطر يحدق بأبنائنا وبوطننا، إذ ينشأ الطفل على حب وتقدير لغة أجنبية وفي بعض الأحيان يتنكر للغته الأم، فهل ننتظر من طفل تلقى هذه الأفكار أن يحب وطنه ويخدم لغته؟ لابدّ أننا نعيش نوعا من اللاوعي بحيث نلاحظ هذا الواقع ولكن لا نجرؤ على استنكاره، رغم إدراكنا لخطئه، فطفل اليوم هو رجل الغد، ولن ننتظر من طفل فقد هويته حماية وطنه ولا خدمته؛ علما أنّ المجلس الأعلى للتربية قد أولى لعنصر المواطنة أهمية كبيرة، "ونظرا للدور الكبير الذي يجب أن نوليه للمرحلة فينبغي الاهتمام بها ضمن معطياتنا الحضارية وثوابتنا ومتغيراتنا حيث تتشكل ثقافة الطفل متوافقة مع عصرنا ومتلائمة مع الآمال الموضوعة للمستقبل... ضمن المعطى الذي تبناه المجلس الأعلى للتربية وداخل عناصره الكبرى: المواطنة، العصرنة والتفتح على العالمية،..."[13]، فمن الأهداف التي يفترض أن نجدها في كل روضة تحقيق عنصر المواطنة عند الأطفال وذلك بربطهم باللغة الوطنية والرسمية، "ونتيجة لكثير من الدراسات اللغوية والتطبيقات الميدانية فقد تطورت أهداف رياض الأطفال الخاصة بالنمو اللغوي للطفل، وأخذت تولي اهتماما خاصا بتطوير قدرة الطفل اللغوية... وفي الإتحاد السوفيتي (السابق) تؤكد مناهج اللغة تطوير لغة طفل الروضة وذلك بتحقيق..أن يتقن الطفل لغة الأم لفظا وتكلما،... ولقد حددت الاتجاهات المعاصرة أهم مؤشرات أهداف الخبرات اللغوية في رياض الأطفال... أن يملك حصيلة لغوية كافية في اللغة الفصحى لمسميات محيطه"[14]، وهذا يعني ضرورة اهتمام الروضة باللغة الأم للطفل وكذا لغته الرسمية.

السؤال الثاني: على أي أساس يتم اختيار لغة التعليم والتواصل في الروضة؟ أ) طلب الآباء / ب) قانون الروضة/ ج) حسب متطلبات المجتمع.

الإجابة	النسبة
قانون الروضة	% 37,5
متطلبات المجتمع	% 31,25
الآباء والروضة والمجتمع	% 06,25
الآباء والمجتمع	% 12,5
الروضة والمجتمع	% 06,25
اللغة التي تتوفر فيها الوسائل	% 06,25

نستنتج من خلال هذه النّسب المئوية أنّ اللغة المعتمدة في التواصل والتعليم تتحكم فيها عوامل كثيرة أهمها القانون الذي تضعه الروضة بنسبة 37,5 %، يليه متطلبات المجتمع بنسبة 31,25 % ثم الآباء والمجتمع، والآباء والمجتمع والروضة بنسبة 06,25 % لكليهما، وقد أشارت إحدى المديرات إلى سبب غفلت عن ذكره في الخيارات المقدمة، وهو مدى توفر الوسائل والكتب، فبالنسبة إليها معظم الكتب والأغاني الموجهة للطفل متوفرة باللغة الفرنسية، وهذا سبب موضوعي يدعونا إلى التفكير بجدية لإيجاد الحلول المناسبة، "وأما الشكل من حيث الإخراج الفني والحجم ونوع الورق والرسم والصور والألوان والغلاف الجذاب فهو هام ويجب التركيز عليه"[15]، فلا بدّ من الاهتمام بكل ما يتعلق بالطفل.

السؤال الثالث: ما هي أهم الممارسات اللّغوية في الروضة؟ (اللغات المستعملة بالترتيب).

الإجابة	النسبة
اللغة القبائلية (اللّغة الأم) أولا	%50
اللغة الفرنسية أولا	%50
اللغة العربية في الرتبة الثانية	%25
اللغة العربية الثالثة	%18,75

يتّضح من خلال هذه النّسب أنّ اللغة القبائلية (اللّغة الأم)، واللّغة الفرنسية تحتل الصدارة بنسبة 50% لكل منهما، أما اللغة العربية فتأتي في المرتبة الثانية بنسبة 25% وفي المرتبة الثالثة بنسبة18,75%. يرى الأستاذ صالح بلعيد أنّ الاهتمام يجب أن

يكون باللغة الأم بالدرجة الأولى" وأقصد في هذا المقام باللغة البيئية (لغة المنشأ) أو ما يسمى باللغة الأم فأثر اللغة الأم في تعلم لغة الهدف بيّن، وخاصة عندما تكون اللغة الأم ليست من نفس فصيلة لغة الهدف" [16]، يفترض أن يكون التعبير عن الحاجات المختلفة للطفل بلغته الأم، ومن ثم اللغة الرسمية، وتدل هذه النسب على وجود خلل على مستوى الواقع اللغوي بالروضة.

<u>**السؤال الرابع**</u>: ما هي لغة التّعليم؟ من سنتين إلى ثلاث سنوات/ من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات/ من أربع إلى خمس سنوات/ من خمس سنوات إلى ست سنوات.

الإجابة	اللغة	النسبة
من سنتين إلى ثلاث سنوات	الفرنسية	% 75
	الفرنسية + اللغة الأم	% 12,5 %
	اللّغة الأم	%6,25
	دون إجابة	%6,25
من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات	فرنسية	% 56,25 %
	فرنسية + اللغة الأم	% 37,5 %
	دون إجابة	% 06,25
من أربع سنوات إلى خمس سنوات	فرنسية + عربية	%81,25
	فرنسية + انجليزية	% 06,25
	فرنسية	% 06,25
	دون إجابة	% 06,25
من خمس سنوات إلى ست سنوات	التركيز على العربية+ الفرنسية	

تغلب اللغة الفرنسية في عملية التعليم في المرحلة الأولى بنسبة 75 ٪ وتنقص هذه النسبة في المرحلة الموالية إلى 56,25 %، وتلحق اللغة العربية باللغة الفرنسية، من أربع سنوات إلى خمس سنوات، وذلك بنسبة 81,25٪، أما من خمس سنوات فما فوق فإنّ التّركيز يكون على اللّغة العربية وذلك تحضيرا للدخول المدرسي، نلاحظ أنّ النسبة المئوية للغة العربية ترتفع وهذا ما يجب أن تكون عليه خلال كل المراحل التعليمية

وهنا أود الإشارة إلى أنّ هذا الوضع يضر أكثر مما ينفع، **"لقد دلّت بعض الدراسات على أنّ إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية، لأنّه يكتسب خبرة في تعلّم اللغة بشكل عام، ولقد تبيّن أنّ الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء، ويضعفون في اللغتين معا وبهذا فإنّ تعليم اللغة الثانية بعد إتقان اللغة الأولى قرار في صالح اللغتين في آن واحد**"[17]، وعليه فمن الضروري إعادة النظر في المخططات اللغوية على مستوى رياض الأطفال، تقرّ الدراسات المعاصرة بأنّ كل الشعوب التي اعتصمت بحبل التشيع للغتها أفلحت في تخطيطاتها اللّغوية، وبفضل ذلك طفق الفكر فيها ينزع نحو إنتاج مفاهيم...تؤسس لتحقيق التنمية الشاملة...إنّ التخطيط اللغوي يعني تمكين العربية من حقها... وتعميمها في مظاهر الحياة العملية لتصبح لغة التعليم والبحث العلمي وعلى الجزائر أن تتبنى سياسة الانفتاح على اللغات، بتشجيع تعليم لغوي متعدد".[18] وهنا أؤكد على الأهمية النفسية والاجتماعية لتعليم اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للوطن، فقد يقع الطفل في حيرة، حين يسمع أنّه جزائري ولغة الجزائر الرسمية هي اللغة العربية، فيما يعيش واقعا لغويا مغايرا تماما في الروضة ونحن نعلم أنّ الطفل لا يتقبل التناقضات، وسيتفاعل مع واقعه الملموس الذي يفرض عليه اللغة الفرنسية؟ علما أنّ معظم رياض الأطفال التي زرتها تعتمد برامج فرنسية فالطفل الجزائري يعيش في فرنسا وهو في الجزائر؟ أظن أنّ الثمرة التي سنجنيها هي طفل دون هوية، وهذا الطفل سينشأ على مبادئ غريبة عنه...

السؤال الخامس: ما هي لغة التّواصل في الروضة؟

الإجابة	اللغة	النّسبة
من سنتين إلى ثلاث سنوات	فرنسية + لغة قبائلية (اللغة الأم)	% 43,75
	فرنسية	% 31,25
	قبائلية (اللغة الأم)	%18,75
	دون إجابة	%06,25
من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات	فرنسية	% 43,75
	فرنسية + اللغة الأم	٪ 50

	دون إجابة	%06,25
من أربع سنوات إلى ست سنوات	فرنسية + اللغة الأم	٪62,5
	فرنسية	% 31,25 %
	دون إجابة	%06,25

تتم عملية التواصل في الروضة باللغة الفرنسية بنسبة 31,25 %، في المرحلة الأولى، و 43,75 % في المرحلة الثانية، و31,25 % في المراحل اللاحقة، وتستعمل اللغة الفرنسية + اللغة القبائلية (اللغة الأم)، بنسبة 43,75 %، فرنسية + اللّغة الأم بنسبة 50 ٪. وهذا في المرحلة الثانية. أما الفئات الأخرى من أربع إلى ست سنوات فتستعمل اللغة الفرنسية + اللغة القبائلية (اللغة الأم) بنسبة ٪62,5، واللّغة الفرنسية بنسبة 31,25%. نلاحظ أنّ الروضة تركز بشكل كبير على تعليم اللغة الفرنسية في جميع نشاطاتها، ليقل هذا الأمر مع الأطفال المقبلين على المدرسة، وقد علمت من خلال بعض المقابلات أنّ اللغة العربية بدأت تعرف انتعاشا بعد فرضها من قبل وزارة التربية ولاسيما مع المشاكل التي يواجهها الأطفال مع اللغة العربية في المراحل التعليمية اللاحقة، وقد علمت أيضا أنّ بعض الآباء يستنكرون هذا الأمر، ويرفضون تعليم أبنائهم اللغة العربية، إلاّ أنّ معظم الأولياء الذين يخافون على مستقبل أبنائهم العلمي يطالبون في المراحل المتقدمة بالتركيز على اللغة العربية الفصحى، وقد يكون هذا الأمر ناتجا عن جهلنا بضوابط تعلم اللغات، "**...يمكن القول إنّه ليس من الصالح أن تدخل اللغة الأجنبية في التدريس كلغة مشاركة للغة الأم إلاّ بعد أن يتحقق للناشئة نوع من الكفاءة في اللغة الأخيرة، أي أن يتجاوز كل منهم فترات الضعف في هذه اللغة ويصبح متمكنا من فهم وإدراك أساسياتها ومستوعبا لنظامها ولديه ذخيرة من مفرداتها تمكنه من ممارسة التعبير بها أنى شاء، على ألاّ تكون مشاركة اللغة الأجنبية مما يستدعي هجران اللغة الأصلية أو انتزاع حقها في الاهتمام ونصيبها من الاستخدام لفترات طويلة**" (19).

السؤال السادس: هل يواجه الطفل صعوبة في التواصل وما نوعها؟

الإجابة	النسبة
عدم استيعاب اللغة الأم عند بعض الأطفال	%06,25
صعوبة استعمال اللغة الفرنسية للأطفال ذوي اللغة الأم العربية	%06,25
اضطرابات اللغة(الخلط بين نظام اللغات، تأتأة)	% 43,75
مشاكل مع اللغة العربية	%06,25
صعوبة الاندماج لغويا	%18,75

اختلفت الإجابات على السؤال من روضة إلى أخرى، إذ أشارت بنسبة 43,75 % إلى اضطرابات كثيرة في اللغة تختلف من روضة إلى أخرى ومن طفل إلى آخر كما أشارت نسبة 18,75%، إلى صعوبة اندماج الأطفال لغويا وهذا يفسره التّعدد اللغوي في الروضة، بحيث يأتي كل طفل بلغة محيطه، وبالتالي يحتاج إلى الوقت لاستيعاب جميع اللّغات، "يأتي الطفل محملا برصيد لغوي تشوبه لهجات ولكنات يجب على المربية أن تستحضرها، وهي تحاول إكسابه بعض المهارات اللغوية وصولا إلى فهم المصطلحات الجديدة والتلفظ بها بطريقة سليمة وصحيحة"[(20)]، لكن حسب ما صرحت به بعض المديرات والمربيات فإنّ جل الأطفال يخرجون في نهاية السنة وقد اندمجوا لغويا وتخلصوا من الصعوبات التي كانت تواجههم.

السؤال السابع: هل هناك اختلاف بين الأولاد والبنات من حيث الممارسات اللّغوية؟

الإجابة	النسبة
لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث	% 56,25
تفضيل البنات اللغة الفرنسية أكثر من الذكور	% 31,25
تعبر البنات أكثر من الذكور	% 12,5

أردت معرفة تأثير عامل الجنس من خلال هذا السؤال، من الإجابات، فيما أجابت نسبة 31,25 % أنّ البنات أكثر ميلا إلى اللغة الفرنسية، وهنّ أكثر تحكما في اللّغة والتواصل بنسبة 12,5 %، وقد أشارت الباحثة خولة طالب الإبراهيمي إلى

هذه النقطة، " أما النّساء اللواتي تكونّ باللغة العربية فينزعن إلى استخدام الفرنسية إن كنّ يحسنّها أكثر من زملائهن الذكور، فيما بينهن وفي المقامات التي يغلب فيها الناطقون المفرنسون"[21]، ولا أدري إلى أي مدى يمكن تعميم هذه الظاهرة، وقد أفسر الأمر بميل البنات إلى التباهي بهذه اللغة أكثر من الذكور، وقد اتّضح من خلال هذه الدراسة أنّ عامل الجنس لا يؤثر بنسبة 56,25 % من الإجابات وهي النسبة الغالبة.

السؤال الثامن: ما هي اللّغة المفضلة في الروضة؟

الإجابة	اللغة	النسبة
عند الأولياء	الفرنسية	%87,50
	اللغة الفرنسية+ اللغة الأم	% 12,5
عند الأطفال	اللّغة الفرنسية	% 56,25
	اللّغة الأم + الفرنسية	%25
	اللّغة الأم	% 12,5
	اللغات الثلاث	%06,25
عند المربيات	فرنسية+ اللغة الأم	% 37,5
	اللغة الأم	%06,25
	عربية + فرنسية	%06,25

كشفت الاستبيانات أنّ أولياء الأطفال يفضلون الفرنسية بنسبة 87,50 % وكذا عند الأطفال بنسبة 56,25%، أما اللغة الأم بنسبة 12,5٪، وكانت الإجابة بالنسبة إلى المربيات مزدوجة تربط بين اللغة الأم واللغة الفرنسية بنسبة 37,5 %، أما اللغة الأم فبنسبة 06,25%. يبدو أنّ اللغة الفرنسية تحتفظ بالرتبة الأولى لدى الأولياء والأطفال، وقد يفسر هذا الأمر بمكانتها في المنطقة "دخلت اللغة الفرنسية إلى الجزائر بدخول الاستعمار... أما بعد الاستقلال فقد منحت لها مكانة اللغة الأجنبية ومع ذلك تبقى كما يؤكده دوراري لغة رسمية ثانية لمكانتها الرفيعة في المشهد اللغوي الجزائري، فهي لغة النجاح والعصرنة، ولغة الترقية الاجتماعية، ولغة التفتح على العالم الغربي".[22] أقول ليس الخلل في الاهتمام باللغة الفرنسية، لأنّ التفتح على العالم من مقتضيات العصر، ولكن الخلل عندما تحل هذه اللغات الأجنبية محل لغاتنا

الوطنية والرسمية، بحيث يفتخر بعضنا باللغات الأجنبية ويتباهى بها، في حين يخجل بعضنا بلغته، وهذا يؤثر أيّما تأثير على شخصية الإنسان دون أن ينتبه إلى ذلك، فهو يلغي ذاته دون أن يشعر، ومما لاحظته أثناء زياراتي إلى دور الحضانة أنّها تخصص تقدم النشاطات اللغوية من أغاني وأناشيد ورسوم متحركة وغيرها باللغة الفرنسية علما أنّها مرفقة بكل المغريات التي يحبها الطفل من ألوان زاهية، وموسيقى راقصة وغيرها؛ أظن أنّ هذا قد يفسر ميل الأطفال إلى هذه اللغة فالطفل في هذه المرحلة يتأثر كثيرا بالمحيط وهنا يتم إدخال الطفل إلى عالم آخر غير عالمه وغير ثقافته.

السؤال التاسع: هل يكون التركيز على اللّغة أو على المعرفة؟

الإجابة	النّسبة
اللغة والمعرفة معا	%62,5
المعرفة	%18,75
اللغة	% 12,5
المعرفة لكن باللّغة الفرنسية	%06,25

تركز معظم الروضات على المعرفة واللغة معا بنسبة 62,5٪، فيما أشار بعضهم إلى ارتباط المعرفة باللغة الفرنسية بحيث يستوعب الطفل بهذه اللغة أكثر من استيعابه باللغة العربية، يبدو أنّ بعض المربيات والمديرات، - وذلك من خلال المقابلات التي أجريت معهن- لاحظن أنّ الأطفال يتفاعلون مع المعارف المقدمة لهم باللغة الفرنسية عكس اللغة العربية التي يجدون فيها صعوبات كثيرة، وقد تساءلت عن السبب وبعضهن قالت إنّ السبب يكمن في سهولة وجمال اللغة الفرنسية، فيما أشارت بعضهن إلى الوسائل الجذابة المتوفرة باللغة الفرنسية من رسوم متحركة وكتب وأغاني...علما أنّني من خلال حضور بعض الحصص التعليمية كانت لدي فرصة للاحتكاك مع الأطفال ووجدت إقبالا واهتماما باللغة العربية، أعتقد أنّ السبب يرجع إلى طريقة تقديم الدروس والزمن، كما أنّ النماذج الناجحة في اللغة العربية موجودة، ومنها المدرسة القرآنية لذراع بن خدة التي زرتها وقمت بتصوير بعض الحصص، وفعلا بهرت بما وجدته هناك، فالأطفال من الفئة العمرية نفسها، ولكنهم يتعلمون اللغة العربية وباللغة العربية ويتفاعلون مع المعلمات بشكل رائع. وأعتقد أنّ هذا يعني أنّ الخلل ليس

في اللغة العربية بقدر ما هو في أفكارنا ولاوعينا، وبالعودة إلى بعض الدراسات النفسية اللغوية نجد أنّ الطفل في هذه المرحلة مؤهل لاستيعاب اللغات أكثر منه المعرفة، "كشف علماء اللغة النفسيون (تشومسكي 1959- 1965) وغيره أنّ الطفل ولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأنّ هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا وتطبيق هذه القواعد ومن ثمّ إتقان لغتين أو ثلاث لغات في آن واحد، وكشف (لينبرغ) أنّ هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، وتتغير برمجة الدماغ تغييرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة"[23]، وعليه فمن الضروري الاستفادة من الدراسات المهتمة بالطفل.

السؤال العاشر: هل يهتم الأطفال بالنّشاطات اللغوية الشفوية؟

الإجابة	النسبة
نعم	% 87,50
حسب الطريقة والأطفال	% 12,5

يميل معظم الأطفال إلى النشاطات اللغوية الشفوية بنسبة 87,50٪، فيما قيل إنّ هذا يتوقف على الطريقة والمربية وكذا حسب الأطفال، بنسبة 12,5٪، لقد تعمدت الإشارة إلى هذه النقطة وإن كانت من البديهيات، حسب ما نعرفه عن طبيعة الطفل في هذه المرحلة، من حب الاستكشاف وكثرة الأسئلة. ولكن قد يحتاج بعض الأطفال إلى مساعدة ليندمجوا في العملية التعليمية والتعلمية لأسباب كثيرة قد تكون نفسية (خجل، توحد، ...)، وقد تكون عضوية.

وقد لاحظت أثناء حضور بعض الحصص مع الأطفال أنّ تفاعلهم اللغوي يختلف باختلاف المربيات وباختلاف الطريقة، كما أنهم يتفاعلون أكثر مع اللغة الفرنسية أما بالنسبة إلى اللغة العربية فقد لاحظت ركودا، وأثناء حصة اللغة العربية اغتنمت فرصة انشغال المربية، توجهت إلى السبورة وسألت إحدى الصغيرات باعتماد طريقة التعليم باللعب، ولنتصور ماذا حدث؟ لقد التفّ الأطفال جميعا حولي وهم يترقبون متى يصل دورهم لأسألهم، وأبدوا اهتماما كبيرا بما كتب على السبورة وهي حروف وكلمات باللغة العربية، هنا عرفت أنّ الخلل - على الأقل على مستوى هذه الروضة- لا يكمن في الأطفال بقدر ما هو في طريقة التعليم، فلابد على المربية أن

تجتهد لايجاد الطرائق المناسبة لجذب انتباه الأطفال، "مساعدة المعلمة على تطوير طريقة تدريسها بحيث تجعلها أقل خضوعا للروتين والتقليد، تنمية قدرة المعلمة على الابتكار والإبداع، وتجريب المستحدثات التربوية، تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلمة والأطفال وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم، تعويد الأطفال على مهارات الاستماع والاستجابة للمعلمة"[24]، ومن هنا يجدر بالمربيات استغلال خصائص الطفل والاستفادة منها أثناء العملية التعليمية، علما أنّ الطفل في هذه المرحلة يتعلم في كل وقت وهو يلعب وهو يأكل،" وهو يرتدي ثيابه...

السؤال الحادي عشر: ما هي اللّغة المستعملة في البيت عند الأطفال؟

الإجابة	النسبة
اللغة الأم + الفرنسية	% 56,25
اللغة الأم	% 31,25
الفرنسية	%06,25
دون إجابة	%06,25

تستعمل اللغة الأم + اللغة الفرنسية في البيت بنسبة 56,25 %، أما اللغة الأم فبنسبة 31,25 % وتستعمل اللغة الفرنسية في بيوت الأطفال بنسبة 25 ,06%. نلاحظ من خلال هذه المعطيات أنّ اللغة الفرنسية ترافق الطفل بنسبة كبيرة جدا، بحيث تنافس اللغة الأم في أحيان كثيرة وقد سألت بعض الأطفال، عن لغتهم في البيت وفعلا أجابني بعضهم أنّهم يتحدثون باللغة الفرنسية، وأحيانا باللغة القبائلية، وقد لاحظت أنّ ذوي اللغة الأم القبائلية أكثر ارتباطا باللغة الفرنسية (هذا بالنسبة للأطفال الذين تحدثت معهم، أربع إلى خمس سنوات، أما الأصغر سنا فمعضمهم لا يستوعب الأمر. "الطفل... يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه ويستعملها وغالبا ما يكون ذلك في السنة الرابعة أو الخامسة أو السادسة من عمره على الأكثر".[25] وهذا يعني أنّ الطفل يستعمل اللغة التي نخاطبه بها، وليس هو من يقرر اللغة المفضلة، ويبدو أنّ النتيجة نفسها توصلت إليها الباحثة خولة طالب الإبراهيمي، "لاحظنا الغلبة الواضحة للتنوعات اللهجية العربية بمعية التنوعات البربرية بالنسبة للأفراد أصيلي

المناطق البربرية (ولاية تيزي وزو وبجاية بالنسبة لعينتنا)، وحضورا ملحوظا للغة الفرنسية في التفاعلات الحاصلة بين الزوجين وبين الأولياء والأبناء... كما أمكننا ملاحظة عائلات لا تستخدم سوى الفرنسية..ولكن قد يدعو الأمر إلى الاستغراب حين يكون الوالدان جزائريين وهذا أمر حاصل وقائم".[26] وهذا أمر يؤسف له ويجعلنا نتساءل أين هي الشخصية والهوية الجزائرية في كل هذا؟

السؤال الثاني عشر: هل يتحدث الأولياء عن المشاكل اللّغوية لأبنائهم ؟ وما نوعها؟

الإجابة	النسبة
نعم	% 62,5
لا	%18,75
أولياء يشتكون من عدم تحكم أبنائهم في اللغة الفرنسية	%18,75

أهدف من خلال هذا السؤال إلى معرفة اهتمامات الأولياء، وكذا مدى تواصلهم مع الروضة والملاحظ أنّ نسبة 62,5٪، تتحدث فعلا عن مشاكل الأبناء إلاّ أنّ هذه الإجابات لم تحدد نوعها فيما أجابت نسبة 18,75 ٪ بالنفي، ولا أدري هل يمكن تفسير هذا الأمر بعدم الاهتمام والتواصل بين الأولياء والروضة، وأجابت النسبة نفسها أي 18,75 ٪ بأنّ معظم الآباء يشتكون من عدم تحكم أبنائهم في اللغة الفرنسية، وهنا تظهر إشكالية أخرى تؤكد المعاناة التي يعيشها بعض الأطفال، فمن خلال مقابلات أجريتها مع بعض المديرات والمربيات، علمت أنّ الأطفال القادمون من فئات بسيطة، يجدون صعوبات كبيرة في الاندماج مع أطفال الروضة، لأنّهم يدخلون بلغتهم الأم، ولا يحملون في رصيدهم ما يسمح لهم بالتواصل مع أقرانهم الذين اتّخذوا من اللغة الفرنسية اللغة الأم –وإن كانت هذه الظاهرة ولله الحمد- قليلة، وهنا تعمل المربية حسب ما قيل لي على إدماج الطفل بالتدريج إلى أن يتمكن من اللحاق بزملائه وهناك من يتسبب له هذا الأمر في عقد نفسية، (عقدة النقص)، لابدّ أنّنا نجهل أننا بهذا الفعل نرتكب جريمة في حق الطفل وفي حق أنفسنا، وفي حق الوطن، فالرسالة التي يفهمها الطفل هي أنّه كي يحترم في الروضة بل وفي المجتمع عليه أن يتعلم اللغة

الفرنسية، حتى أنّ الآباء –من خلال الواقع – يسألون أبناءهم فور وصولهم إلى البيت وأحيانا وهم في الروضة ماذا تعلمت اليوم باللغة الفرنسية، فالذي يحدث أنّ الطفل سيعيش في غربة نفسية واجتماعية إلى أن يتمكن من إتقان اللغة الفرنسية...؟ ولن يحس بالأمن اللغوي إلاّ وقد تعلم اللغة الفرنسية، ونحن نعلم ما لهذا الأمر من خطر كبير، لأنّ الأصل هو أن يحس الطفل بالأمن اللغوي من خلال لغتيه اللغة الأم واللغة الرسمية؟

السؤال الثالث عشر: ما رأيكم في اللغة الأمازيغية؟

الإجابة	النسبة
هي اللغة الأم	% 43,75
تعليقات عامة: (تمني التطور،لغة جميلة، ضرورية)	% 31,25
هي لغة الهوية الوطنية	% 6, 25
دون إجابة	%18,75

اختلفت الردود من روضة إلى أخرى حول آرائهم في اللّغات الثلاث، بين متحفظ وممتنع عن الإجابة، وأود الإشارة هاهنا إلى أني لاحظت أنّ معظم المديرات تعاملن بكل تحفظ مع هذه الأسئلة وكأنّ السؤال يتعلق بمحظورات، ففيما امتنع بعضهن عن الإجابة، لاحظت تهربا واضحا من قبل بعضهن بإجابات عامة، وقد يُفسر هذا الأمر بإحساسهن باللاأمن اللغوي..."وهذا الأمن لا يوجد إلاّ في اللغات الرسمية الوطنية ولذا تسعى العولمة لإلغاء سيادة اللغات الوطنية بحجة أنها لغات متخلفة... والنزوح بها إلى تنميط معاصر يستجيب للعالمية الذي يوجد في اللغات الحية، أو هي تلك اللغات التي تتماشى مع المعطيات المعاصرة لا غير"[27] فنحن مطالبون بتطوير لغتنا لتساير العصر.

قيل بالنسبة إلى اللّغة القبائلية هي اللغة الأم بنسبة 43,75 %، كما علقت نسبة 31,25 % بكونها لغة جميلة، وضرورية، وعبروا عن حاجتها إلى التطوير وأجابت نسبة 6, 25 ٪ بأنها لغة الهوية الوطنية، بالنسبة إلى اللغة الأم أشير إلى أنّ معظم الأطفال تتمثل لغتهم الأم في القبائلية، والقلة القليلة من بعض المناطق المجاورة تتكلم اللغة العربية الدارجة، وقد سبقت الإشارة إلى أهمية هذه اللغة في تكوين شخصية الطفل.

السؤال الرابع عشر: ما رأيكم في اللّغة العربية؟

الإجابة	النسبة
لغة المدرسة	%25
تعليقات عامة (لغة جيدة، ثرية..)	%25
اللغة الأولى (لغة الوطن)	%18,75
دون إجابة	%18,75
لغة الدين والقرآن	% 12,5

أما اللّغة العربية قيل إنها لغة المدرسة بنسبة 25%، وتعليقات عامة (لغة جيدة ثرية...) بنسبة 25% اللغة الأولى (لغة الوطن) بنسبة18,75%، لغة الدين والقرآن بنسبة 12,5٪، "وإلى هذا ذهب أحمد بوكوس حين ربط مكانة اللغة العربية وشرعيتها بقداستها، فقال إنّ اللغة العربية الفصحى بحكم قداستها اكتسبت بالضرورة الشرعية ومنه أيضا مكانة اللغة"[28]، وهنا أشير إلى أنّ اللغة العربية تحترم في أيامنا هذه من الوجهة الدينية كونها اللغة التي تنزّل بها القرآن الكريم، فهي تمثل للكثيرين لغة الدين وكما نلاحظ من خلال النسب المئوية، فالكثيرون يحصرونها في كونها لغة المدرسة، وهذا ما قالته أإحدى المديرات، فهي تعلم الأطفال (المجموعة الكبيرة) اللغة العربية لا لكونها لغتهم الرسمية، وإنما لحاجتهم إليها خلال مراحل التعليم اللاحقة، فهي نظرة نفعية، تفصل الطفل نفسيا عن هذه اللغة، بل تربي فيه الكره والحقد على هذه اللغة المفروضة من السلطة...وكل هذا لأنّ اللغة العربية ضعيفة بالطبع هذا ما يعتقده بعضنا، ولا نعلم بأنّ الخلل فينا فاللغة ترتقي برقي أهلها وتنحط بانحطاطهم" ويخيّل إليّ أنّ ما يوجه إلى العربية اليوم من عجز عن مسايرة التطور العلمي...هو في الواقع اتّهام موجه إلينا نحن أصحاب هذه اللغة، ... لأنّ موضوع الاتّهام والدفاع الحقيقي هو أصحاب هذه اللغة وليست اللغة في ذاتها"[29] وهذا ما يجب علنا استيعابه بدل توجيه اللوم إلى اللغة العربية، لابد أن نلوم أنفسنا ماذا فعلنا لتطوير هذه اللغة التي لا نكف عن مجرد الافتخار بها، ...

السؤال الخامس عشر: ما رأيكم في اللّغة الفرنسية؟

الإجابة	النسبة
لغة المحيط (تستعمل في الحياة اليومية)	%25
تعليقات عامة:(جيدة، ضرورية...)	%25
لغة علمية (العلم، والحضارة)	%18,75
دون إجابة	%25
لغة ثانية	%06,25

أجابت نسبة 25% أنّ اللّغة الفرنسية هي لغة الحياة اليومية، ونجد تعليقات عامة بنسبة 25% وأنّها لغة العلم والحضارة بنسبة 18,75 %، وقيل هي اللغة الثانية بنسبة 6,25%. يبدو أنّنا لشدة ما نتعايش مع اللغة الفرنسية سيطرت على أذهاننا أنّها اللغة المثالية دون منازع، وفي الحقيقة تحتاج هذه الظاهرة إلى دراسة موضوعية علمية لتلمس حقيقة الوضع، علما أنّ مكانة اللغة الفرنسية تراجعت كثيرا على المستوى العالمي، لكنها عند الجزائريين تحتل الصدارة، رغم أنّنا نقول إنّ اللغة الانجليزية أسبق، لكننا نرفض نفسيا هذا الواقع ..." يعتقد الأشرف أنّ ما دفع بالشعب الجزائري إلى اعتناق الثقافة الفرنسية ولغتها، ليس هو كون هذه الثقافة ولغتها قد فرضتا عليه فرضا، بقدر ما يرجع السبب إلى أنّ الشعوب ذات التقاليد العريقة في الثقافة مثل الشعوب العربية لا تستطيع أن تقبل الفراغ الثقافي بسهولة، حتى ولو اضطرت إلى سدّ هذا الفراغ بتبني ثقافة ولغة أجنبيتين عندما تنعدم وسائل التثقيف بلغتها الوطنية كما وقع للشعب الجزائري"(30)، وتبقى هذه آراء يمكن تأكيدها بالدراسات العلمية كما يمكن دحضه. يبدو أنّ اللغة الفرنسية قد سيطرت على العقول وهذا مما تم التخطيط له من قبل الاستعمار الفرنسي" مما كتبه (روفيقو) الذي يشير إلى أهمية نشر اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري فيقول: "أرى أنّ انتشار تعليم لغتنا هو الوسيلة المفيدة لإحداث تطورات في سيطرتنا على هذا البلد...المعجزة الحقيقية التي يجب إحداثها هو تعويض اللغة العربية باللغة الفرنسية تدريجيا"(31)، فعلينا نحن الباحثين محاولة إجراء بحوث ودراسات للإحاطة بما يحدث على مستوى الواقع اللغوي، في

جميع المستويات ولاسيّما المراحل الأولى على رأسها الروضة نظرا لأهميتها في تكوين هوية الأجيال القادمة...

السؤال السادس عشر: هل لديكم آراء أخرى حول الممارسات اللّغوية في الروضة؟

الإجابة	النسبة
ضرورة الاهتمام بجميع اللغات	% 43,75
دون إجابة	%25
أهمية الروضة في تعليم الأطفال	%18,75
ضرورة الاهتمام باللغة الأم والآباء يفرضون اللغة الفرنسية	%06,25
ضرورة الاهتمام باللغة العربية	%06,25

أشارت بعض الروضات إلى ضرورة الاهتمام بجميع اللغات، بنسبة 43,75 % أهمية الروضة في تعليم الأطفال، بنسبة 18,75%، ضرورة الاهتمام باللغة الأم والإشارة إلى أنّ الآباء يفرضون اللغة الفرنسية بنسبة 6,25%، كما أشير إلى ضرورة الاهتمام باللغة العربية بنسبة 6,25%.

ما يمكن قوله بالنسبة إلى هذا السؤال أنّ معظم الروضات اعترفت بضرورة تعليم الطفل جميع اللغات وحبذا لو تتجسد هذه الإجابة في الواقع اللغوي لروضاتنا فهي تقوم بأدوار الأسرة التي كانت مسؤولة بالدرجة الأولى على التعليم اللغوي للطفل فأصبحت المصدر الأول لرصيد الطفل اللغوي،"يقول بياجيه "البيئة المحيطة والدة الطفل أولا والأطفال الآخرين، وأفراد الأسر يشكلون عناصر لغوية فاعلة في تطور بنى ونماذج لغوية، وتتحدد أصول اللغة المتطورة وشكلها الأولي وفق هذا السياق الاجتماعي البيئي..." [32] وعليه إذا أردنا النشأة اللغوية السليمة لأطفالنا فعلينا بتوفير جميع الظروف المناسبة، على الأقل إذا تمّ توفير الوسائل التعليمية اللازمة، سنتخلص من أحد أهم الأسباب التي تجعل روضاتنا تستغيث باللغات الأجنبية.

3/ استنتاج:

1/ نستنتج أنّ الأهداف المرجوة في الروضة على المستوى اللغوي التّعليمي التّعلمي تتمثل في تعليم اللغة الفرنسية بالدرجة الأولى عند المجموعات الصغرى، يليها تعليم اللغة العربية عند المجموعات الكبرى المقبلة على المدرسة.

2/ تتمثل أهم الممارسات اللغوية في العملية التعليمية، في اللغة الفرنسية لتتناقص مع المجموعة الكبرى لاعتقادهم أنّ اللغة الفرنسية أكثر قدرة على تبليغ المعلومات، وكذا لتوفر كل الوسائل المطلوبة بهذه اللغة.

3/ تغلب اللغة الفرنسية على الممارسات اللغوية في العملية التواصلية، بالإضافة إلى اللغة الأم يبقى أنّ الأمر نسبي وتختلف درجة تفوق إحدى اللغتين من روضة إلى أخرى.

4/ تتقاسم اللغة الأم (القبائلية) بدرجة كبيرة المرتبة الأولى مع اللغة الفرنسية فهما اللغتان الأكثر استعمالا في الروضة، ويختلف السبب من روضة إلى أخرى، بل ومن طفل إلى آخر، فقد يرتبط الأمر بالأولياء، وقد يكون هذا الأمر ناتجا عن قناعات معينة للروضة.

5/ من خلال هذه الدراسة أرى أنّه يمكن التحكم في مجرى هذه الممارسات وتوجيهها وفق أهداف محددة مسبقا، وذلك بتدخل الهيئات المعنية، وتوفير الوسائل اللازمة لذلك، فكي نفرض تعليم لغة معينة لابدّ من تحضير كل الوسائل التعليمية المدعمة.

6/ يمكن القول أخيرا إنّ الممارسات اللغوية تفتقر إلى السلامة من حيث ترتيب اللغات على مستوى رياض الأطفال، وكذا بالنظر إلى عدم تحكم بعض الأطفال في اللغة الأم، وبعضهم لا يتحكم في اللغة العربية، كما نجد بعض التداخلات اللغوية إذ يستعمل بعض الأطفال هجينا لغويا، ينتقل في أحيان كثيرة إلى الخلط بين الأنظمة اللغوية المختلفة، كذا بالنظر إلى تعلق بعض الأطفال ومعظم الرياض باللغة الفرنسية وكأنها اللغة الأم، وهذا في حد ذاته خلل لابد من إصلاحه.

4/ التّوصيات:

1/ توعية الآباء بضرورة الاهتمام باللغة الأم وتحبيبها إلى الأبناء لما لها من تأثير كبير في تكوين شخصية الطفل السوي الذي سيكون رجل الغد، كما أنّ تعلم الطفل للغته أولا سيساعده على تعلم اللغات الأخرى.

2/ إعادة الاعتبار للغة العربية الوطنية والرسمية، على مستوى أسرنا وروضاتنا كونها من أهم مقومات الوطن، وهي من أهم عناصر هوية الطفل الجزائري.

3/ ضرورة الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث ذكر علماء النفس أنّ الطفل مؤهل لتعلم عدة لغات قبل سن السادسة، لكن لا يكون ذلك إلاّ بعد ترسيخ اللغة الأم واللغة الرسمية، وهذا ما توصلت إليه الدراسات الحديثة فتعليم الطفل اللغة الأجنبية قبل لغته سيتسبب له في مشاكل مع لغته، وكذا مع اللغة الأجنبية.

4/ توفير الوسائل التعليمية الموجهة للأطفال باللغة العربية، مع الحرص على الجودة شكلا ومضمونا.

كما أؤكد على ضرورة إعادة النظر في الوسائل المستعملة على مستوى رياض الأطفال، فالخطر لا يكمن في طغيان اللغة الفرنسية فحسب، وإنّما الخطر الأكبر في اعتقادي أنّ معظم الرياض التي زرتها تعتمد برامج فرنسية، فالطفل الجزائري يتعلم جغرافية فرنسا وتاريخها وثقافتها...؟

5/ ربط الطفل بواقعه الاجتماعي والثقافي، لما لذلك من تعزيز لثقة الطفل في نفسه، بحيث إنّ شعوره بالانتماء إلى محيطه بما في ذلك الانتماء اللغوي، يرفع لديه تقديره لذاته، وبالتالي تتكون لدى الطفل شخصية سوية، والعكس صحيح، فالطفل الذي يرتبط نفسيا بلغة أجنبية عوض لغته، سيعاني من اضطرابات على مستوى شخصيته، وهو ما يمكن تسميته، بفقدان الهوية، وهو عند الطفل أخطر، كما رأينا فإنّ الطفل لا يقبل التناقضات، ومن الصعب أن يستوعب أنّه ينتمي إلى بلد أمازيغي وعربي، في حين اللغة الغالبة في البيت وفي المحيط هي لغة أجنبية...؟

6/ الاستعانة بمختصين في علم النفس وعلم الاجتماع، في التعامل مع طفل الروضة، والاستفادة من البحوث النفسية والاجتماعية المهتمة بالطفل.

7/ ضرورة إعادة النظر في التخطيط اللغوي ليس على مستوى المدرسة فحسب بل على مستوى الروضة، وذلك منذ المراحل الأولى، (ولا ننتظر حتى يتقن الطفل اللغة الفرنسية وهو في الخامسة من عمره، لنلقن الطفل لغته التي من المفروض وحسب الدراسات والمنطق أنّه يتقنها أولا، ثم ينتقل بعدها إلى لغات أخرى)، لاسيما وأنّها أصبحت من الضروريات في مجتمعنا، بل وامتدت إلى الأطفال ذوي الأمهات الماكثات في البيوت.

8/ تشجيع البحث العلمي في مجال اللغة والطفل والاستفادة من التجارب الناجحة في هذا المجال من داخل الوطن وخارجه.

وأخيرا أعبّر من جديد عن عظيم العرفان والامتنان لكل من ساهم في هذه الدراسة من بعيد أو من قريب، وكذا أتوجه بخالص الشكر إلى الأستاذ الدكتور صالح بلعيد الذي فتح أبواب مخبره لجميع الطلبة، وجعله في خدمتهم وفي خدمة اللغة العربية. ونرجو له ولجميع أعضاء المخبر التوفيق لخدمة البحث العلمي والرقي باللغة العربية، في جامعة تيزي وزو، وكذا على المستوى الوطني، ولما لا على المستوى العالمي. وأدعو كل الباحثين اللغويين والنفسيين إلى الاهتمام بهذا الموضوع وبالضبط في هذه المرحلة التي قلّما نهتم بها، ليس على مستوى تيزي وزو فحسب، وإنّما على مستوى جميع القطر الجزائري.

والله ولي التوفيق

الهوامش:

1- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، دط القاهرة، 1994م، ص 2.

2- www. Balagh.com.

3- ينظر فوزي عبد الخالق، علي إحسان شوكت، طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية، دط، المكتب العربي الحديث، الجماهيرية العظمى: 2007.

- ينظر طلعت إبراهيم لطفي، أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة: 1995م.

4 – الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر مادة (حضّه–حطمه).

5 – فوزية دياب، دور الحضانة إنشاؤها وتجهيزها ونظام العمل فيها، مكتبة النهضة المصرية ط2، 1986م: القاهرة، ص3.

6 - www.Tafesh.5u.com

7 – فوزية دياب، المرجع السابق، ص 6، 7.

8 - http://www.djazairnews.info/affaire/-.html٠

9 – حصلت على هذه المعطيات من مديرية النشاط الاجتماعي لولاية تيزي وزو.

10– عبد الباري محمد داود، التربية النفسية للطفل، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة: 2006م، ص 400–401.

11 - http://ar.wikipedia.org/wiki/

12 - http://www.el-massa.com/ar/content/view//

13 – صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة دت. ص 241.

14 – نجم الدين علي مردان، النمو اللغوي وتطويره، في مرحلة الطفولة المبكرة؛ البيت. الحضانة. رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،الأردن: دت، ص 157، 159،158.

15 – المرجع نفسه، 254.

16 – صالح بلعيد، المرجع السابق، ص 246.

17 – أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: 1996م ص 141.

18 – صالح بلعيد، المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، دط، دار هومه، الجزائر: 2008، ص 37.

19– أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 141.

20– المجموعة التربوية "الميثاق" للتعليم الأولي ورياض الأطفال، الأنشطة الجديدة للتعليم التحضيري ورياض الأطفال، الدليل العملي للمربي، المستوى التمهيدي، ط1، دار البصائر الجزائر: 2006، ص9.

21 – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دط، دار الحكمة الجزائر: 2007، ص 98.

22 – فضسلة لرول، مواقف طلبة قسم اللغة العربية من اللغات واستعمالاتهم لها، في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، (دراسة لغوية اجتماعية)، مذكر ماجستير، قسم اللغة العربية، تيزي وزو، دت، ص 7.

23 – www. Hawaway.com/vb/t37565.html

24 – عاطف عدلي فهمي، معلمة الروضة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن: 2004 ص 255-256.

25 – حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دط، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت: 1986م، ص 60.

26 – خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص 96-97.

27 – صالح بلعيد، المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، ص 11.

28 – فضيلة لرول، المرجع السابق، ص 6.

29 –عبد الله شريط، من واقع الثقافة الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، دط، الجزائر: دت، ص 12.

30 – المرجع نفسه، ص 149-150.

31- Khawla Taleb Ibrahimi, les algériens leur langues, édition El Hikma, Alger-Algérie, 1996, p 42.11 .

32 – يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن: 2000، ص 352.

دور مرحلة رياض الأطفال في تطوير اللّغة عند الطفل

أ. كريم حمامة

جامعة مولود معمري تيزي وزو

إنّ معظم البحوث التي أجريت في مجال اللغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللغة وكيفية تطوّرها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. تعد اللغة من الخصائص التي اختص بها الله بني البشر لينفردوا عن سائر مخلوقاته. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان هو وحده هو القادر على استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم.

إذا كانت اللغة هي موضوع التخصص لدارسيها ودارسي فروعها المختلفة كالنحو والشعر والأدب والبلاغة فهي أيضا موضوع دراسة وبحث لعلماء النفس وعلماء الاجتماع والأنتروبولوجيا والفلاسفة وغيرهم. وقبل الدخول في دراسة نمو اللغة في مرحلة رياض الأطفال؛ كان لا بدّ من تعريف اللغة من قبل عددٍ من العلماء والباحثين حيث نستطيع التعرّف على نقاط التلاقي ونقاط الاختلاف بين العلماء ونستطيع أن نستخلص ما ينفعنا في مجال تعلّم اللغة من طرف الطفل.

I- تحديد المصطلحات الإجرائية:

أ- تعلم اللغة: هي العملية التي تحدث عندما يتعلم الطفل اللغة عن طريق النظام المدرسي الرسمي وهذه العملية لا تكسب المتعلم سوى إمكان التدقيق في صحة اللغة في أثناء استخدامها.

ب- رياض الأطفال: هي مؤسسة تربوية – تعليمية تستقبل الأطفال الذين أتموا الثالثة من العمر وحتى السادسة، وتعتني بالطفل من كافة النواحي (العقلية– الاجتماعية – المعرفية...الخ).

ج- **أطفال الروضة**: هم أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والسادسة من العمر وتم قبولهم وتسجيلهم في إحدى رياض الأطفال.

II- تعاريف اللغة: لقد اجتهد العديد من العلماء سواء في علم النفس، أو في علوم التربية أو في علم الاجتماع أو علم اللغة، في تقديم تعريفات كثيرة للغة وسنتعرض لبعض هذه التعريفات:

- **تعريف كينيث بايك** (Kenneth pike) **1967**: اللغة سلوك، وهي وجه من وجوه النشاط البشري والذي يجب ألا يعامل في جوهره منفصلا عن النشاط البشري غير اللفظي.

- **تعريف بلوتنك** (Plotnik) **1999**: اللغة شكل من أشكال التواصل نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكل رموزا (كلمات أو رموزا)، تولد بدورها عددا غير محدود من جمل ذات معنى.

- **تعريف باي** (Pie, 1966): اللغة طريقة اتصال بين أعضاء مجموعة من الناس عن طريق الأصوات، تعمل من خلال عضوي النطق، وذلك باستعمال رموز صوتية تحمل معاني معنية.

- **تعريف ويدون** (Weedon,1997): "اللغة هي المكان الحقيقي والمعقول لأشكال النظام الاجتماعي وما يترتب عليها من أمورٍ اجتماعيةٍ وسياسيةٍ محددةٍ ولكنها أيضاً مكانٌ لأحاسيسنا الذاتية التي بنيناها".

- **تعريف برونزلو مالينوسكي** (Malinowski, 1965): "اللغة نوعٌ من الكلام يقوِّي الروابط عن طريق الكلام الذي يمارسه كلٌّ من البدوي والحضري وإن كان هذا الحديث قصيراً عديم الفائدة فهو مهمٌّ للناس وضروري لهم، ليكونوا في انسجامٍ تامٍّ مع بعضهم بعضاً".

- أما **همبولت** فيرى أن اللغة هي: "إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، وهي شكل ومضمون، وهي آلة وموضوع، وهي نظام ثابت وصيرورة متطورة، وهي ظاهرةٌ موضوعية، وحقيقة ذاتية".

- ويعرف **ابن جني(ت.392هـ)** اللغة بقوله: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

وبهذا التعريف نلاحظ أن **ابن جني** سبق علماء اللغة المعاصرين بمئات السنين وعرف اللغة تعريفاً موجزاً وشاملاً. وكلمة القوم عند ابن جني يقصد بها المجتمع بالمفهوم المعاصر. [1].

ومن هذه التعاريف نستخلص التعريف التالي:

"اللغة هي الطريقة الأهم في حفظ التراث ونقله من جيلٍ إلى جيل، وهي وسيلة التعبير عن أفكارنا ونقل أحاسيسنا للآخرين، والتواصل معهم وفهم مشاعرهم ليكون الجميع في انسجام تام".

III- نمو اللغة في مرحة رياض الأطفال: يعرف الطفل في عمر ما قبل المدرسة الابتدائية عدداً محدوداً من الكلمات تعلمها في منزله من أهله وأقاربه، ومن رفاقه المحيطين به في حيه وروضته.

وتعد مرحلة رياض الأطفال من أهم وأخصب المراحل التعليمية - التربوية إذ تشكل الجسر القوي الذي يوصل الطفل الصغير من جو الأسرة إلى جو المدرسة الابتدائية.

ومن هنا حق لنا أن نقول : إن التربية الحقة تكون في رياض الأطفال وأن اكتساب اللغة بشكل صحيح إنما تكون في هذه الرياض.

تعتبر هذه المرحلة جد هامة بالنسبة للطفل من حيث إثراء تراثه اللغوي، حيث أن في هذه المرحلة يبدأ الطفل بالشعور بأنه قادر على التواصل والتفاعل مع الآخرين ويصبح بمقدوره النطق بجمل معقدة، ومع دخول الطفل سنته الرابعة يصبح كثير الكلام والثرثرة، وكثير الأسئلة من أجل التعلم والاستطلاع لما يجري من حوله.

مع منتصف السنة الثالثة تبدأ جمل الأطفال بزيادة عدد كلماتها، وتشمل الأسماء والأفعال والصفات والضمائر، مع مراعاة قواعد اللغة كالتذكير والتأنيث وحروف الجر وحروف العطف بدرجات متفاوتة من طفل إلى آخر. كما يميل أطفال هذه المرحلة إلى استخدام التعميم بطريقة مبالغ فيها، فيقول: "ولد... ولدات"، "بيت... بيتات" وهكذا. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالشعور بأنه قادر على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويصبح بمقدوره النطق بجمل معقدة. وحينما يصل الطفل إلى سن ست سنوات تصبح لغته قريبة جداً من لغة الراشدين، ويبدأ الأطفال بالتقيد بقوانين اللغة وتزداد حصيلته اللغوية من المفردات بشكل ملحوظ مع بداية دخوله المدرسة. [2]

ففي دراسة الباحث **محمد رضوان** 1956م في مصر تحت عنوان؛ "**بنية لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية**" التي هدفت إلى معرفة مفردات الأطفال وتراكيبهم داخل الروضة وخارجها، وقد ضمت عينة الدراسة 200 طفل ممن تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات ونصف وخمس سنوات ونصف.

ومن نتائج الدراسة نجد أن عدد الكلمات الأصلية دون اشتقاقها عند أطفال العينة بلغ 2249 كلمة، توصل الباحث **رضوان** إلى وجود تكرار في الكلمات والعبارات التي يتلفظ بها أطفال العينة وبعض هذا التكرار يؤدي وظيفة لغوية وبعضه الآخر يقصد به التأكيد وإبراز المعاني، وبعضه الثالث لا يقصد به إلا اللذة في عملية التكرار. كما وجد الباحث أن الطفل المصري يبدأ عبارته الخبرية بالاسم المسند إليه، ثم يذكر المسند بعد ذلك سواء أكان اسماً أم فعلاً، ولا يعكس الأمر إلا نادراً.

وفي دراسة قام بها **محمد نور الدين النقشبندي** في الجمهورية العربية السورية عام 1978م تحت عنوان؛ "**لغة الطفل الأساسية في عمر ما قبل الابتدائية من ثلاث إلى ست سنوات**" والتي هدفت إلى معرفة الثروة اللغوية لأطفال تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر وقد كانت عينة الدراسة أطفال من رياض الأطفال في دمشق وضواحيها ممن تتراوح أعمارهم بين ثلاثة (3) إلى ستة (6) سنوات. ومن ضمن نتائج بحث **النقشبندي** وجود فرق بين الذكور والإناث من حيث حجم الكلمات ونوعها، إذ تفوقت الإناث على الذكور في القدرة اللغوية في العينة المدروسة، كما تبين أن عدد الكلمات المنطوق بها يزداد بزيادة العمر.

وخلص الباحث أيضاً إلى ما انتهى إليه (**رضوان**) في دراسته في أن الطفل السوري كالمصري، يعمد إلى تكرار الجمل والكلمات في حديثه، كما أنه يستخدم ضمائر المتكلم أكثر من ضمائر المخاطب والغائب، أمارة على اللغة المتمركزة حول الذات، ولا يفرق بين حالات الإعراب المختلفة كالمثنى والجمع خاصة.

أما دراسة الباحثة **وحيدة شاهد إسماعيل** التي قامت بها في الجامعة الأردنية في 1980م تحت عنوان "**بنية لغة الأطفال ما بين الثالثة والسادسة** "، والتي حاولت الإجابة على التساؤلين الآتيين: هل تختلف بنية الجمل التي يستخدمها الطفل لأغراض الإخبار والنفي بتقدم الطفل في عمره؟ هل تختلف بنية الجمل التي يستخدمها الطفل لأغراض الإخبار والنفي بتغيير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للبيت الذي يأتي منه الطفل؟ وقد شملت عينة الدراسة

54 طفلاً (27 ذكور و27 إناث) وقد تم اختيارهم عشوائياً من محافظة عمان حسب العمر والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي لأسرهم. وقد توصلت هذه الباحثة في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها إلى أن لغة الطفل تتغير بشكل كمي أي من استعمال الكلمة المفردة للتعبير عن معنى كامل إلى استعمال جملة تامة وبسيطة، يزداد بعدها طول الجملة كلما تقدم الطفل في العمر، ويزداد تعقيدها وكان من نتائج الدراسة أيضاً أن الظواهر اللغوية غير السليمة تختلف باختلاف عمر الطفل فالظواهر التي يخطئ فيها الأطفال من الفئات العمرية الدنيا تختلف عن الظواهر التي يخطئ فيها الأطفال المنتمون إلى فئات عمرية أعلى. كما أن "أطفال الفئة العمرية من 5- 6 سنوات يقتربون تدريجياً من إتقان اللغة المحكية. وتتميز جملهم بتعقيد تراكيبها وازدياد مفرداتها مع استخدام أوسع للظروف والضمائر والأسماء الموصولة والروابط بأنواعها "، ويستخدم الأطفال معظم الروابط بين الكلام بطريقة غير سليمة، ثم يتقنونها بالتدريج. وهذا يؤكد أن تدرّج إتقان الأطفال لاستخدام الروابط لا يعتمد التقليد والمحاكاة. كما خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات، حيث أكدت ضرورة الانتباه إلى وجوب توعية الآباء ومعلمات رياض الأطفال على تقبل لغة الأطفال، والنظر إلى أن لغة الطفل على أنها عملية نمائية تطورية. وهذا يعني أنه يجب عدم اعتماد تراكيب معينة لتلقينها للأطفال، بل لابد من ترك الحرية للطفل كي يعبر عن رأيه وخبراته وفقاً لقدراته اللغوية دون ضغط، لأن هذا الضغط قد يدفعه للصمت والانزواء والتعثر في الكلام. وأوصت الدراسة ألاّ يُهمل الطفل، وأن يُصحَّح كلامُه بهدوء ورويّة، لأن هذا يدفعه لتطوير لغته بشكل أفضل كما أوصت الدراسة بضرورة القيام بدراسات أخرى في مجال لغة الطفل واكتسابه لها بهدف إيجاد أهم الأسس العلمية التي يجب على مخططي مناهج الأطفال اعتمادها لكي يصلوا بالطفل إلى لغة مناسبة صحيحة وسليمة. وأخيرا نجد دراسة الباحث **راتب السعود** في 1981م بعنوان: **"مفردات الطفل الأردني عند التحاقه بالصف التمهيدي في مرحلة رياض الأطفال"،** وتألفت عينة الدراسة من 60 طفلاً، 34 ذكور، و26 إناث تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات وثمانية أشهر، و5 سنوات وثمانية أشهر، يلتحقون باثنتي عشرة روضة موزعة على مناطق عمّان المختلفة.

وقد أسفرت هذه الدراسة على مجموعة من النتائج نجد منها؛ أن الأطفال الملتحقين برياض الفئة الأولى الموجودة في المناطق ذات الميزة الاقتصادية والاجتماعية العالية، حسب

رأي الباحث، وجد أن متوسط كلماتهم التي تكلموا بها يبلغ 1196 كلمة، أما الأطفال الملتحقون برياض الفئة الثانية التي تمثل مستوى اقتصادياً اجتماعياً متوسطاً أو دون ذلك فقد بلغ متوسط كلماتهم 1039 كلمة، بفارق قدره 157 كلمة، عن أطفال الفئة الأولى. ويعود هذا الفرق، دائما حسب رأي الباحث، إلى أن الأطفال في رياض الأطفال ذات الفئة الأولى تتاح لهم خبرات أكثر، ويعيشون في بيئات ثقافية أكثر غنى من بيئة أقرانهم في رياض الأطفال ذات الفئة الثانية. كما أشارت نتائج البحث إلى أن نسبة الأسماء إلى مجموع الكلمات الكلي هي 74٪ وهذه النسبة تشير إلى أهمية الاسم في حياة الطفل، وتشير أيضاً إلى بساطة الاسم وقلة تعقيده. أما نسبة الأفعال فقد بلغت لدى أطفال العينة 24.5٪. ويعود انخفاض النسبة هذه حسب تفسير الباحث إلى أن الفعل يدل على حدث مقترن بزمن، والزمن مفهوم معقد بالنسبة لأبناء هذا العمر.

وبلغت نسبة الحروف إلى مجموع الكلمات الكلي 1.5٪، وهي نسبة منخفضة، ذلك أن الأدوات اللغوية والحروف تعبر عن روابط ودلالات معقدة بالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث أيضا أن نسبة مجموع الكلمات الفصيحة 85.6٪ من المجموع الكلي للكلمات. أما الكلمات العامية فقد بلغت نسبتها 14.4٪ من مجموع الكلمات. وترجع النسبة العالية من الكلمات الفصيحة في أحاديث الأطفال إلى قرب اللهجة السائدة في مجتمع عينة الدراسة من اللغة الفصحى. كما ترجع هذه النسبة إلى تأثير البيئة الثقافية في أطفال العينة وتأثير رياض الأطفال في لغة الأطفال. وكانت نسبة الكلمات المحسوسة لدى أطفال العينة 83.4٪ ونسبة الكلمات المجردة 16.6٪ من المجموع الكلي للكلمات. ولعل ارتفاع نسبة الكلمات المحسوسة بين مفردات الطفل في هذه المرحلة يعود إلى أن الطفل عندما يتعلم الحديث يبدأ بتعلم ما تقع عليه حواسه. أما الكلمات المجردة فيصعب على الطفل فهمها، ذلك أنها لا تعنيه كثيراً في ممارسته لحياته اليومية والعملية.

IV- خصائص النمو اللغوي في هذه المرحلة: اكتساب اللغة أمر ضروري إذ يساعد على فهم رغبات الآخرين كما يساعد على مد الطفل بثروة من المعلومات عن العالم المحيط به والتي لن يحصل عليها دون فهمه واستخدامه للغة. وتعد مرحلة

الطفولة المبكرة أو مرحلة رياض الأطفال؛ مرحلة أسرع نمو لغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهمها بالنسبة للطفل ويصل المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة وهي سن السادسة إلى ما يقارب من 2500 كلمة. إن الأطفال في أي مرحلة تعليمية مبكرة يخضعون لمراحل مختلفة من النمو اللغوي، وهذه المراحل تعتبر مظهراً أساسياً في التعليم وخصوصاً لمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. من هنا يجب على المعلمين والمعلمات أن يفهمن طبيعة عملية نمو اللغة عند أطفال هذه المرحلة، إذ تعتبر هذه المعرفة ضرورية لكي يشخص المعلمون المهارات الخاصة بفنون اللغة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية غنية لتشجيع نمو وتطور كل المهارات. **(خضرة خميس إبداح بدون سنة، ص 10).**

ويمر التعبير اللغوي بمرحلتين:

1- مرحلة الجمل القصيرة (في العام الثالث)؛ وتتكون الجمل مفيدة بسيطة تتكون من 2- 4 كلمات، وتكون سليمة من الناحية الوظيفية أي أنها تؤدي المعنى رغم أنها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللغوي.

2- مرحلة الجمل الكاملة (في العام الرابع)؛ وتكون الجمل من 4- 6 كلمات وتتميز بأنها جملة مفيدة تامة الأجزاء أكثر تعقيداً ودقة في التعبير. **(أحمد سهير كامل، 1999م، ص71- 72).**

وتدل دراسات الباحث **جون بياجي** على أن 54٪ - 60٪ من كلام الأطفال في سن 3- 5 سنوات يكون مركزاً حول الذات. ويقل تمركز الكلام حول الذات من سن 5- 7سنوات حتى يصل إلى 45٪ حيث يصبح الكلام بعد ذلك متمركزاً حول الجماعة. (3)

وفي نهاية هذه المرحلة العمرية يكون الطفل قد تمكن من السيطرة وبمقدرة على لغته بل ويستفيد منها بفاعلية كما يتمكن من التعرف على الوضع الاجتماعي بحيث يحدد المناسب وغير المناسب لكل موقف على حدة.

في هذه المرحلة نجد التعبير اللغوي للطفل يميل نحو الوضوح، ودقة المعنى والفهم، ويعبّر الطفل عن نفسه بجمل مفيدة.

إن الأطفال في أي مرحلة تعليمية مبكرة يخضعون لمراحل مختلفة من النمو اللغوي، وهذه المراحل تعتبر مظهراً أساسياً في التعليم وخصوصاً لمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. من هنا يجب على المعلمات أن يفهمن طبيعة عملية نمو اللغة عند أطفال هذه المرحلة، إذ تعتبر هذه المعرفة ضرورية لكي يشخص المعلمون المهارات الخاصة بفنون اللغة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية غنية لتشجيع نمو وتطور كل المهارات ومراحل النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة تسير في مرحلة الكلام البرقي، وبالتحديد في غضون السنة الثانية، ومن ثم مرحلة الأكثر من كلمتين من (2- 3 سنوات). ومن ثلاث سنوات إلى أربع سنوات يبدأ الأطفال في استخدام الجمل المركبة، والتي تتضمن استخدام حروف الجرّ والضمائر، وأدوات النفي، وصيَغ المُلكية، وأدوات الاستفهام، وتصل عدد المفردات لهؤلاء الأطفال من (1000-1500) كلمة. ومن عمر أربع سنوات إلى ست سنوات – وهي مرحلة رياض الأطفال- يكون الأطفال قد اكتسبوا العديد من العناصر اللغوية، وتستمر المفردات والأبنية الخاصة بتراكيب الكلام في الازدياد والتنوع والعمق وتصل إلى (6000) كلمة عند بلوغ الطفل سن السادسة.[4]

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فإن الإناث يتفوقن تفوقاً بسيطاً على الذكور في مهارات التعبير، أما الذكور فيتفوقون بمقدار بسيط أيضاً في المحصول اللغوي ومعرفة معاني الكلمات. كما يؤدي الخلط بين اللغة العامية والفصحى عند الكلام مع الطفل إلى ضعف محصوله اللغوي السليم، إضافة إلى ارتباكه في انتقاء اللفظ المناسب؛ لأن اللغة تحدث عن طريق الاقتران بين الشيء ولفظ اسمه.[5]

V- مظاهر النمو اللغوي عند طفل الروضة: وتجدر الإشارة إلى أنَّه في مرحلة رياض الأطفال يتم التركيز على استخدام القوالب اللغوية في منأى عن ذكر المصطلحات النحوية، إذ من خلال قالب واحد يمكن أن أعلِّمَ مئات المفردات وأن أستخدمها في التركيب اللغوي الذي يبقى واحداً ففي قولنا: «أريد أن أشرب» يمكنني أن أضع مئات الكلمات مكان «أشرب» ويبقى القالب اللغوي محافظاً على نمطه ويمكن في هذه المرحلة تعليم الأطفال استخدام الأشكال المختلفة للاستفهام، كما يمكن الأخذ بأيديهم إلى استعمال الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والضمائر بصورة

ميسرة وسهلة مما يرضي اهتمامهم، ويلبي حاجاتهم إلى الاستفهام وغيره مما تتطلبه مواقف الحياة. [6]

إنَّ الطفل بطبعه وفي مراحل تعلمه الأولى مقلد ماهر لمعلمه، إذ إنه يدخل إلى الروضة وهو في سن التكوين اللغوي والمثل يقول: «العلم في الصغر كالنقش في الحجر» ويرى علماء النفس اللغوي أنَّ هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة، فقدرة الطفل على التعلّم تبلغ ذروتها في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الإنسان قبل السادسة. **(روي وآخرون، 1989، ص 106).**

وتتسم لغة الأطفال في مرحلة الرياض بأنَّها لغة عامية وتغلب عليها المحسوسات وتجنح إلى التعميم، وتشتمل على بعض الانحرافات من حيث النطق، وهي لغة متمركزة حول الذات. [7] ومهمة الروضة معالجة هذه الثغرات فتعمل على تدريب الأطفال على المحادثة ويحقق هذا التدريب نوعين من التهيئة: [8]

الأولى صوتية؛ وتتمثل في تذليل صعوبات النطق وتمرين الأطفال على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية، فَتَأْلَفُ آذانهم اللغة وأنماطها وصيغها.

والثانية نفسية: وتعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانطواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الشهور الأولى من قدومهم إلى الروضة وهذا الطريق في تعليم اللغة يساير مراحل الطفولة نفسها، كما يساير المراحل التي مرَّت بها المجتمعات البشرية، إذ من المعروف أنَّ الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن ينطق بها، فالاستماع يجيء أولاً، ومن تم يأتي الكلام الشفهي ثانياً، وأخيراً يتم الانتقال إلى تعليم مهارتي القراءة والكتابة في المرحلة التالية. [9]

هناك بعض المميزات اللغوية التي تتميز بها مرحلة الروضة. ويمكن تفصيل مظاهر النمو اللغوي عند طفل الروضة بما يلي:

- **من 3 إلى 4 سنوات:**

- يستخدم الضمائر (أنا – أنت – ياء المتكلم) استخداماً سليماً.
- يعرف صيغة الجمع.
- يستخدم الزمن الماضي.
- يدرك صيغة التفضيل (أكبر – أصغر – أحسن – أقوى – أسرع).

- يعرف ثلاثة حروف جر (في – تحت – على).
- يعرف بعض الأفعال وبعض الصفات.
- يستطيع استخدام بعض أدوات الاستفهام (لماذا – أين – متى).
- يدرك بعض المسميات (ساعة– قلم– كتاب– حقيبة– حذاء– فلوس – مدرسة– والد – والدة – شقيق).
- يعرف الأسماء الرئيسية لجسمه (رأس – عين – أنف – شعر – يد – قدم – بطن – أصابع ...).
- يعرف أسماء بعض الأطعمة والأشربة.
- يستطيع أن ينطق حوالي 65٪ من كلماته نطقاً سليماً.
- يستطيع أن يقرأ بعض الحروف الهجائية.
- **<u>من 4 إلى 5 سنوات</u>:**
- يستطيع استخدام كثير من الأفعال والصفات والظروف وحروف الجر وأدوات العطف والضمائر.
- يستطيع أن يميز بين صيغ المفرد والجمع.
- يعرف أسماء الإشارة (هذا – هذه).
- يستطيع استخدام ضمير المتكلم (أنا – نحن)، وضمير المخاطب (أنت – أنتم)، وضمير الغائب (هو – هي – هم).
- يستطيع استخدام أدوات الاستفهام (متى – كيف – هل – كم – أين – لماذا).
- يستطيع الربط بين جملتين.
- يسمي كثيراً من الأشياء والكائنات من خلال الصور.
- يسمي كثيراً من الأدوات والأجهزة، التي يستخدمها أو يشاهدها في المنزل، وفي الشارع وفي الروضة.
- يعرف أسماء الألوان الشائعة.
- يستطيع أن يقلد أصوات بعض الحيوانات الأليفة (الكلب – القط – الحمار – الماعز).

- يستطيع أن يعيد تكرار ثلاثة أرقام بعد سماعها.
- يستطيع حفظ أغنية أطفال أو نشيد.
- ينطق حوالي 75٪ من كلماته نطقاً سليماً.
- يستطيع أن يقرأ ويكتب كثيراً من الحروف الهجائية.. (10)

ويظهر هذا جليا في دراسة الباحثة **ليلى أحمد كرم الدين** 1989م تحت عنوان: **"قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديث الأطفال من عمر عام حتى ستة أعوام"** التي هدفت إلى معرفة لغة الطفل في سن ما قبل المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من خمس (5) محافظات مصرية، لتمثل مختلف البيئات الحضارية واللغوية الموجودة في المجتمع المصري، وهذه المحافظات هي: القاهرة، بور سعيد، القليوبية، البحيرة الفيوم. وقد روعي عند اختيار العينة من الأطفال أن يتراوح عمر الطفل بين سنة وست سنوات، وأن يتساوى فيها عدد الإناث والذكور قدر الإمكان، بشرط أن تمثل العينة التي تم اختيارها المحافظة التي اختيرت منها تمثيلاً جيداً. كذلك أخذت الباحثة بعين الاعتبار أطفالاً ينتمون إلى مختلف المستويات الاقتصادية – الاجتماعية السائدة في المجتمع الأصلي، وأطفالاً "يذهبون لدور الحضانة عند الأعمار التي شملتها الدراسة وكذلك الأطفال الذين يمضون فترة ما قبل المدرسة بالمنزل".

تبين من نتائج دراسة الباحثة **كرم الدين**، أنه من خلال قوائم اللغة المنطوق بها لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية في عينة البحث، أنه يغلب على اللغة المنطوق بها هذه استخدام الأسماء، حيث شكلت هذه الأسماء حوالي 74.6٪ من أحاديث الأطفال عند هذه الأعمار بشكل متوسط. وقد انخفضت هذه النسبة إلى حد ما عند زيادة عمر الطفل وانتقاله إلى مراحل عمرية أعلى. فكانت نسبة الأسماء 77.8٪ عند أطفال السنة الأولى، وأصبحت 72.6٪ من المجموع الكلي للكلمات لدى أكبر مجموعات الأطفال عمراً في عينة البحث.

وتشكل الأفعال في اللغة المنطوق بها عند أطفال العينة، فقط ربع أحاديث الأطفال، حيث بلغت نسبتها بشكل وسطي 21.9٪. وزادت هذه النسبة من 19.4٪ عند المجموعة العمرية الأولى إلى 22.6٪ من أحاديث الأطفال عند المجموعة العمرية الخامسة في عينة البحث. وبلغت الحروف عند أصغر المجموعات 2.8٪ من مجموع

الكلمات الكلي، وعند أكبرها 4.8٪، ونسبة وسطية بلغت 3.5٪ من أحاديث أطفال العينة.

وقد أعادت الباحثة **كرم الدين** زيادة استخدام الأطفال للأسماء إلى ما يتعلق بطبيعة التطور اللغوي للطفل، واكتسابه خلال مراحل عمره المبكرة لأكبر نسبة من الأسماء بالنسبة إلى باقي أقسام الكلام الذي يكتسبه. وانخفضت نسبة الأفعال في أحاديث الأطفال بسبب من أن الفعل مرتبط بمفهوم الزمن الذي لا يكتسبه الطفل ويسيطر عليه إلاّ في مراحل متأخرة من الطفولة. وتعود النسبة المنخفضة جداً في استخدام الحروف إلى أن هذه الحروف تمثل أساساً للربط بين الكلمات، التي يتطلب استخدامها توافر حد أدنى من الكلمات التي تربط بينها تلك الحروف عند الطفل.

وكان من النتائج الهامة لهذه الدراسة قلة عدد الكلمات والألفاظ التي تعبر عن معان ومفاهيم مجردة. وبلغت نسبة هذه الكلمات 7.7٪ بشكل وسطي، ولم تصل نسبتها حتى عند أطفال أكبر المجموعة العمرية في عينة البحث إلى أكثر من 16٪ من العدد الكلي للكلمات المنطوق بها. أما نسبة الكلمات فقد كانت أقل من 1٪ عند المجموعة العمرية الأولى، ثم أصبحت 15.8٪ من المجموع الكلي للكلمات لدى أطفال العينة الممثلين لأكبر المجموعات العمرية. وتراوح معدل هذه الزيادة بين 2.8٪ و4.7٪ بين كل مجموعة وأخرى.

أما ما يتعلق بانخفاض نسبة الكلمات التي تعبر عن معان ومفاهيم مجردة فقد عزت الباحثة ذلك إلى أن الأطفال من 2- 7سنوات "يعملون في الغالب عند مستوى ما قبل العمليات. ولذلك فالتركيب العقلي لهؤلاء الأطفال يفتقر للعمليات العقلية اللازمة للتعامل مع الأشياء المجردة وغير الموجودة بالفعل في الواقع الذي يحيط بالطفل" واعتمدت الباحثة في هذا التفسير نظرية (النمو العقلي للطفل) عند عالم النفس السويسري **(جان بياجي)**.

وأثبتت الباحثة **كرم الدين**، من خلال النتائج التي توصلت إليها، وجود النزعة المركزية في أحاديث أطفال عينة الدراسة. فقد اقتربت نسبة الكلام المركز على الذات عند هؤلاء الأطفال من 62٪ بشكل وسطي. وانخفضت هذه النسبة إلى 47٪ عند أكبر المجموعات العمرية. كما أن نسبة الحديث المكيف اجتماعياً لم تزد عن

53٪. وهذا يعود إلى أن "الأطفال الصغار غير قادرين على التمييز بين نشاطاتهم والتغيرات التي تقع في الأشياء من حولهم، وبين وجهة نظرهم ووجهة نظر الآخرين" هكذا فسرت الباحثة ذلك حسب نظرية التطور العقلي لدى **بياجي**.

واتصفت لغة الأطفال المنطوق بها من عمر سنة إلى ست سنوات في هذه الدراسة بالميل إلى التكرار، حيث بلغ متوسط تكرار الكلمة الواحدة /21/ مرة لدى جميع الفئات العمرية بشكل وسطي . ويتناقص هذا التكرار بزيادة أعمار أطفال عينة الدراسة.

وشكلت الكلمات الفصيحة حوالي 61٪ بشكل وسطي من المجموع الكلي للكلمات المنطوق بها عند أطفال العينة، وزادت إلى 68.4٪ عند أكبر المجموعات العمرية في عينة البحث. هذا يعني أن الاختلاف بين اللغة المنطوق بها للطفل واللغة الفصحى "لا يصل إلى الحد الذي يجعل من المستعصي على مؤلفي وكاتبي وأدب الأطفال أن يستخدموا الكلمات الواردة في أحاديث الأطفال ويحتفظوا في الوقت نفسه بقواعد اللغة الفصحى وأساليبها "..(11)

VI- **أهداف الخبرات اللغوية في رياض الأطفال:** إذا كانت الأسرة لها دور كبير في إكساب الطفل مبادئ القراءة؛ إلا أن للروضة الدور المكمل والأهم لإتمام هذه العملية. فقد وجه المركز القومي لإحصائيات التعليم 1995 أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قد حققوا أهدافا أكبر في الأداء ومشكلات سلوكية أقل. ووجد أن برامج الروضة يمكن أن تحدث آثارا واسعة على Q.I خلال سنوات الطفولة المبكرة وتأثيرا بالغا أيضا على الأداء، فقد وجه من خلال تقييم برامج الحضانات العامة في شمال **كارولينا** دليل على أن الاشتراك في برامج رياض الأطفال قد قلل من درجة تأخر وبطء الأطفال المعرضين لوجود مشكلات القراءة، وقلل من تأخرهم من مهارات الاتصال، وكانت كفاءة البرنامج مرتبطة بدرجات الأطفال المحرزة في اكتساب المفردات. وقد نشر المركز وهو برنامجا يوفر خدمات كثيرة Head Start أشهر برنامج يوفر خدمات كثيرة للطفل وهو برنامج للطفل والأسرة معا. فهو يتضمن منهجا دراسيا خاصا بالنمو وأيضا خدمات نفسية اجتماعية، تغذية وصحة وتوعية الوالدين.(12) ففي سن طفل الروضة يمكن تهيئته للقراءة، ومع بدء المرحلة الابتدائية حيث يكون الطفل قد بلغ (6) سنوات من العمر، يبدأ تعليم القراءة. حيث تكون وضائف أعضاء الحس والحركة والجهاز العصبي عند الطفل قد إكتملت، مما يجعله قادرا على القيام بعمل دقيق كعملية القراءة. إن مرحلة رياض الأطفال مرحلة إعداد وتهيئة بالنسبة

لحياة الطفل الدراسية المقبلة، فتوفر الجو الملائم يلعب دوراً مهماً في تهيئته للقراءة، وتنمي لديه الميل نحوها. [13]. حيث تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل تنمية الاستعداد لتعلم القراءة، إذ يتم فيها إجراء تدريبات في الإدراك والملاحظة والتعبيرات الصوتية والأدائية والغناء والرسم والتقليد، وثمة خطر في البدء بتعليم الطفل القراءة وهو غير مستعد لها، وليس لديه دافع. ولقد أثبتت مختلف التجارب أنَّ الأطفال دون السادسة من العمر أيّاً كان وسطهم الاقتصادي يستطيعون تعلَّم القراءة إذا ما وضعوا في بيئة غنية وحافزة ويغتبطون لاكتشاف رموز اللغة المكتوبة اغتباطهم لاكتشاف رموز اللغة الشفهية انطلاقاً من القدرات الهائلة في دماغ الطفل، والتي تحتاج إلى بيئة حافزة حتى تنطلق. [14]

ومن أهم الخبرات اللغوية في مرحلة رياض الأطفال نجد:

- تدريب الطفل على الإصغاء (الاستماع) الجيد.
- تدريب الطفل على النطق الواضح السليم.
- تنمية مفردات الطفل اللغوية.
- تدريب الطفل على سرد الأحداث في تسلسل سليم من خلال سرد القصص.
- تدريب الطفل على التعبير الشفهي حول فكرة معينة.
- تدريب الطفل على التعبير عما في نفسه من مشاعر وأفكار خيال.
- تدريب الطفل على المشاركة في أفكار وأقوال الآخرين.
- تنمية قدرة الطفل على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- تدريب الطفل على الاهتمام بمعرفة معاني الكلمات الجديدة.
- إتاحة فرص الملاحظة والمشاهدة والمقارنة والتجريب والاستنتاج.
- تهيئة الطفل للقراءة.
- تهيئة الطفل للكتابة. [15]

ومما سبق يمكن أن نلخص دور الروضة في إعداد الطفل للقراءة فيما يلي:

- توفير خبرات للطفل تساعده على النمو المعرفي والعقلي.
- تنمية المهارات الخاصة بعملية القراءة والكتابة، وإثراء المحصول اللغوي للطفل عن طريق التحدث والحوار.
- تحفيز الأطفال على عملية التعليم من خلال الأنشطة المقدمة.
- بناء شخصية الطفل ومفهومه عن ذاته. [16]

قائمة المراجع:

- موسى رشيد حتاملة، **نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية**، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي.

- عمادة الدراسات التربوية، **نموذج تقييم التعيين للفصل الأول لمقرر صعوبات التعلم 2009/2008.**

- خضرة خميس إبداح، بدون سنة، **النمو اللغوي عند الطفل (مراحله، أسبابه، معوقاته)**، المنطقة الغربية والتعليمية، روضة الأريج للأطفال، دولة الإمارات العربية المتحدة.

- أحمد، سهير كامل، 1999، **سيكولوجيا النمو والطفل**، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

- خلف الله، سلمان، 2004، **الطفولة المشكلات الرئيسية التعليمية السلوكية العادية والغير العادية**، جزء (1)، دار جهينا للنشر والتوزيع، عمان.

- خليل، إيمان أحمد، 2003، **فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة**، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة عين الشمس القاهرة.

- د.محمود أحمد السيد، بدون سنة، **طرائق تعليم اللغة للأطفال**، الهيئة العامة السورية للكتاب، دار البعث، سوريا.

- روي وآخرون، 1989، **اللغة والحياة والطبيعة البشرية**، ترجمة داود حلمي أحمد السيد، الطبعة الأولى.

- د. محمود أحمد السيد، **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** دار العودة، بيروت.

- د. محمود أحمد السيد، 1988، **اللغة تدريسا واكتسابا**، دار الفيصل الثقافية، الرياض.

- كرم الدين، ليلى أحمد، بدون سنة، **اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- الترتوري، وآخرون، 2006، **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دليل علمي وتطبيقي**، دار الحامد للنشر، عمان.

- مصطفى فهيم، 2002، **تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال**، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

الهوامش:

---

1 – موسى رشيد حتاملة، بدون سنة، ص 94-96

2 – عمادة الدراسات التربوية، نموذج تقييم التعيين للفصل الأول 2009/2008، ص 8

3 – خلف الله، سليمان، 2004م، ص83

4 – خضرة خميس ابداح، بدون سنة، ص10

5 – خليل، إيمان أحمد، 2003، ص45

6 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص 22.

7 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص33

8 – محمود أحمد السيد، 1988، ص 210.

9 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص 21.

10 – عمادة الدراسات التربوية، نموذج تقييم التعيين للفصل الأول 2009/2008، ص 9-10.

11 – كرم الدين، ليلى أحمد، بدون سنة، 230-236.

12 – خضرة خميس ابداح، بدون سنة، ص 16.

13 – الترتوري وآخرون، 2006، ص 35.

14 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص 26.

15 – مصطفى فهيم، 2002، ص38.

16 – القضاه والترتوري، 2006، ص 40.

شحن الرصيد المعجمي
حلقة التعليم المفقودة

د. ابنُ حُوَيْلي مِيدْنِي
جامعة الجزائر

مدخل: جبل الناس في هذا الزمن على حب التحرّر من كل العوائق والقيود وسعوا بكلّ قوّة، إلى الانطلاق بل الاندفاع في الممارسة الفعلية والقولية، في مضمار يرونه فسيحا بعيدا، بحثا عن سرعة قضاء المآرب المتلاطمة. وحتى لو أقنعنا النفس بأن الأمر في ظروف الحياة العادية معروف وبعض الممارسات فيه مبرّرة لدى الكثير من محترفي مهنة الكلام، الذين يحاولون إقناعنا بتعطّش المتكلم (le sujet parlant) إلى خلع قيود التحفّظ والانطلاق في مضمار الحرية بأي ثمن فإن كثيرا من الوسائل الضرورية في الحياة لا تتمّ الاستفادة منها إلا بمراعاة ما تتطلبه تركيبتها من نواميس وضوابط يقوم عليها صلاحها وبقاؤها. ومن تلك الوسائل المتعدّدة نلتفت إلى (وسيلة الاتصال) بين الناس ألا وهي (اللغة الطبيعية) التي بها يتمّ الاتصال والفهم والإفهام والإقناع والتأثير ... ووظائف أخرى كثيرة، لا تسمح هذه العجالة بإحاطتها.

إنه في مواقف كثيرة نجد مسألة احترام الضوابط اللغوية والصبر على ضغوطها فنا لا يحسنه الكثير من الناس، في هذا الزمان، مهما كبرت قدراتهم، وعلت مكانتهم، أما من انفلت من ربقة الرقابة فإنك تراه يتعسّف ويمكن في الأداء، ولا يقيم لضوابط اللغة حرمة، فينطبق عليه القول (إذا لم تستح فقل ما شئت)، مع العلم أن تلك القيود ليست كلها شرا، بل فيها الخير أكثر من الشر واعتبر بقيود المعتقدات والقوانين الوطنية والدولية، فلولاها لأكل بعض الناس بعضا، فكذلك اللغة لا بدّ من حدّ أدنى ينظّم مسالك الناس في مجال الاستفادة من ريح الديمقراطية اللغوية التي نلمسها في التداول اللغوي، والممارسة اليومية في هذا المجال كفيلة بتوضيح المقصد.

فمتى تكون الممارسة اللغوية التداولية تحترم شرعية قوانين اللغة ؟ ثم هل يمكن لفاقد الشيء أن يعطيه؟ ... بعبارة أخرى إذا كان المتكلم فقيرا إلى جملة مقومات اللغة المعيّنة التي ينظم فيها خطابه ... هل يمكن أن نطلب منه ما لا يملك ؟ وإذا أقررنا فقر هذا المتكلم، فأين الخلل ؟ وهل يتحمّل مسؤولية فقره لوحده ؟ وإذا أردنا أن نساعده على تشخيص أسباب هذا الداء، فهل يمتثل ؟ ومتى ؟ وكيف ؟ ومن الطبيب المداوي ؟ وما قدراته؟ وهل يمكن لهذا الطبيب فعلا أن يكشف الداء ويصف الدواء لهذا المرض المزمن في الممارسة اللغوية ؟ ....

1 - المعجم الذهني والتعبير بالمخزون: وهذه المداخلة في الواقع هي محاولة، مع من يحاولون البحث عن الإجابة، وأختار من الأسئلة السابقة ما يتعلق بفقر المتكلم إلى (متن اللغة) والمقصود ها هنا كل ما يتعلّق بشحن الرصيد اللغوي المتمثل في **مجموع المفردات والتعابير والتراكيب المناسبة**، وما يمكن أن يخزّنه (المعجم الذهني) من ذلك الرصيد، منذ البداية، وإذا ذكرنا أعلاه بأن (فاقد الشيء لا يعطيه) فإنني أعقد أن المتكلم الذي لا يجد في معجمه الذهني الرصيد الكافي من المفردات شتجري (ممارسته) اللغوية باستعمال رصيد ضعيف أو مشوّه بشكل مشوّه ومبتور وبالتالي فهو مخيّر ما بين أن يتعسّف في الاستعمال فيخرج إلى (الهجنة)، أو يتكلم بشكل عشوائي فيخرج ما يجد من كلام منحرفا عن جادّته، من وجهة نظر الضوابط اللغوية المعيّنة وذاك ما كان يسمى (لحنا) في المصطلحات التراثية.

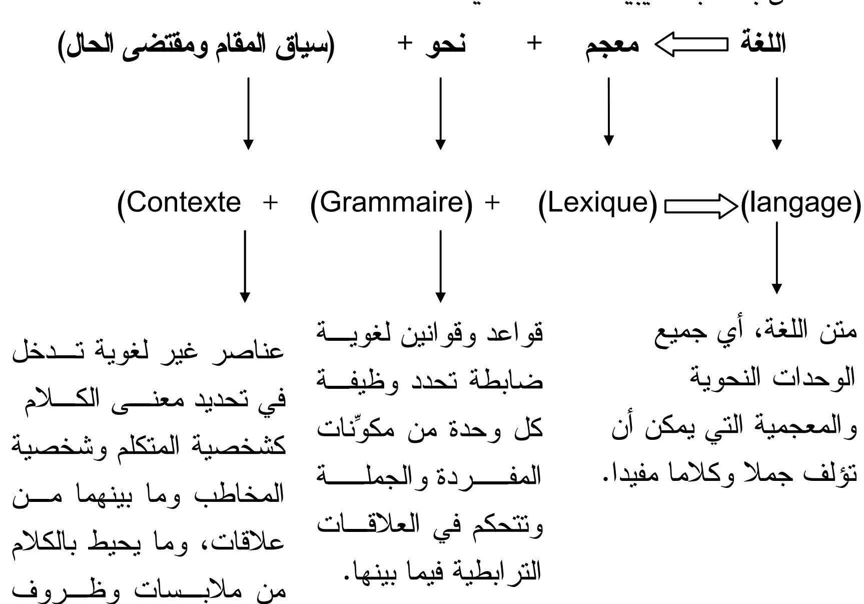
ولا أريد الحديث ها هنا في موضوع، كثيرا، ما كان الناس يتهمونه والواقع أثبت براءته، وأقصد بذلك القواعد النحوية والصرفية، وتلك مسألة حساسة جدا، فالنحو لم يقل أحد من المتقدّمين أو من المتأخّرين بأنه علاج للعي أو وسيلة للتفصّح، وإنما هو كما عرف من قول ابن جني بأنه "انتحاء سمت كلام العرب"، **ويفهم من ذلك أننا إذا ما تكلمنا سنتكلم، بتوجيه من قواعد النحو مثلما يتكلّم العرب، هذا إذا وجدنا من كلام العرب في أذهاننا ما نتكلّم به وننظّمه بالنحو وتلك هي المشكلة.**

2 - شحن المعجم الذهني من متن اللغة السليم: كل إنسان، مهما كان وحيثما وجد، قد زوّده الخالق بالقدرة على التعبير والكلام، بغضّ النظر عن الاختلاف في هذه القدرة، وهي بطبيعة الحال خاضعة لجملة من الشروط الصحية

والنفسية، وقد ملك الإنسان السويّ (معجما ذهنيا) يشحنه، كما يشحن الفرد العادي بيننا اليوم بطارية هاتفه بالكهرباء الضرورية للاشتغال، كذلك الحال يفعل الإنسان حين يشحن معجمه بجملة الأسماء ومشتقاتها بقدرة من الله قال تعالى (وعلّم آدم الأسماء كلها)، قال بعض المفسّرين أن الآية قد تعني "أقدر الله الإنسان على أن يتكلم باللغة"، ومن بين مكونات الكلام الأسماء المتمكّنة، وفي المجاز المرسل قد يسمى بجزء منه أو بصفة من صفاته الغالبة فإذا كان فهمي صحيحا فقد استنتج أن الإنسان يخرج من (معجمه الذهني) ما استطاع تعلّمه من رصيد، يخرجه بحسب الحاجة إلى التعبير عن غرضه منه مراعيا في ذلك نواميس اللغة المعيّنة.

وهذا المخزون (الرصيد اللغوي)، هو ما نصطلح عليه باسم (المعجم الذهني) عند المتكلّم، قد كوّنه من متن اللغة، وخزّنه للضرورة، يستحضره عند الحاجة، في الأوقات العادية منظما وفق الضوابط المحددة، والأطراف الفاعلة في اللغة، وسنعرف مما يأتي مكانة كل طرف وفاعليته.

3 - مكانة "متن اللغة " في المنظومة اللغوية: نقصد بالمنظومة اللغوية الكل المتكامل بحسب ما يبيّنه هذا التخطيط :



ولتفسير أطراف المعادلة نقول: إن مصطلح "**معجم**" أو "متن اللغة" يشير إلى الجانب البُنَويّ الظاهريّ، كالأصوات اللغوية، والألفاظ، والكلمات، والصيغ والأوزان، والتراكيب، والخطاب ... وبالمقابل يشير مصطلح "نَحْو" إلى القواعد والقوانين، والضوابط التي تحكّمت وتتحكم في بناء الكلم مفردا ومركبا وتضبط علاقة الوحدات المعجميّة والدلالية في سائر أنواع التراكيب اللسانية الممكنة ثم تحدّد وظيفة كل كلمة في النسق التركيبي المتمكّن...، تلك هي الوظيفة التي ركّز النحوُ التقليدي العربي وصفَه عليها. وبإيجاز فإن النحوَ هو "ناموس اللغَة" الضابط لعلائق الكلمات فيما بينها كي تقوم بتأدية المعنى المقصود، وتضمنَ تواصل الأفكار، وتسهّل التعبير عن أغراضها. [1]

ونريد أن نركّز في حديثنا على (متن اللغة)، ذلك لأننا نراه أساس البناء، وأن ما يأتي من بعده من ذكر كالقواعد، أو مقتضى الحال هي أمور مبنية على ما سبق وتابعة له، وبعبارة أخرى فإنه لا يمكن منطقيا أن تبني بيتا عصريا مريحا دون استعمال مواد البناء الضرورية، ويأتي في المرحلة الثانية حسن التنسيق والتنميق بحسب القواعد والتخطيط المطلوب لتُخرجَ إلى الوجود بيتا يليق بمقامك الحضاري، ومكانتك الاجتماعية الراقية.

4 - اكتساب الرصيد من "متن اللغة" ووسائله: والمؤسف حقا الممارسات التعليمية التعلّمية في المدرسة الحديثة (في بلادنا)، وفي هذا الزمان الذي نعيشه هذا قد أساء فهم هذه المعادلة التي ذكرناها أعلاه، بل وعمل على تشويه صورتها، فعمل بشكل يخالف فيه ما كان سائرا عند الأولين، إذ قام بإبطال مفعول التربية القديمة التي كانت، في زمن ما، تمتهن بعنف عملية شحن المعجم الذهني بالرصيد الثقيل فأثقلت كاهله بالحفظ والتذكار، وجعلت منه آلة صماء تحفظ ولا تدرك . هذا فعل معلوم مشهود.

قلت أحبّت المدرسة أن تخرج من هذا العنف إلى المسالمة، بفعل ما عرفته تطوّرات العلوم الإنسانية والاجتماعية، كعلم النفس والتربية وعلوم أخرى كثيرة. وقامت تخفّف من وطأة الضغط فكانت النتيجة أن انفصمت عروة الاتصال بين التربية القديمة والحديثة، وذهبت المشكلة إلى حدّ نسيان دور المحفوظة والإنشاد وحفظ فنون

القول الأخرى التي يتطلّبها مفعول الشحن الذهني بالمفردات والتعابير الجيدة، مع العلم أن هناك اعترافا صريحا من المنهاج الرسمي (سنة 1976) بأهمية النص المحفوظ ودوره في نموّ الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين.

ومن هنا كان على المربين القائمين على تعليم اللسان العربي مراعاة خصوصية هذه المادّة، وما يقدّم فيها من رصيد وفق المستوى والقدرة على الاستيعاب والمواظبة على الاستعمال الصحيح والمتواصل، حتى تتم عملية التهذيب بشكل طبيعي وحسب قاعدة التدرّج، غير أن ما يلاحظ في مجال "اكتساب اللغة" عند المتعلمين في الأطوار الأولى (في مدارسنا) اليوم لا يخرج عن أمرين، فهو إما تكليف يجهد المتعلّم بحفظ فوضوي لجملة نصوص صماء غير واضحة المعالم والأهداف التربوية، وإما إهمال كلّي لنصّ " المحفوظة " المختارة من عيون الأدب وفن القول...، تلك التي نعلّق عليها أملا كبيرا في عملية " شحن المعجم الذهني" للمتعلّم وإثراء رصيده من المفردات الضرورية لعملية التعبير العادية والفنيّة على حد سواء.

ومن مقاصد التربية المطبقة أن يكون النص المراد حفظه وتحفيظه للمتعلّمين نصا شعريا أو نثريا مؤثرا، ويكون من إنتاج أدباء تميزوا بالبراعة اللغوية والفنية كما يفترض أن يتميّز هذا النص أيضا بجملة الخصائص الفنية والعلمية التي يسهل على المتعلّم استغلالها من الوجهة العملية.

والواقع أن المنهاج التربوي يعمل وفق كل مستوى تعليم معيّن على توفير المفاتيح اللازمة لترسيخها، ويعدّ الآليات الضرورية للتحقّق من كفايتها، مبينا مزايا وخصائص النصوص التي تتوفّر على السلاسل الصوتية المرنة التي تستدعي الاستجابة بما لها من عناصر الإثارة والتشويق التي تبعث في النفس السوية أسباب المتعة والجاذبية الفنية، فيحصل في النفس من ذلك رضا وانجذاب فيجعلها أسرع إلى الاختزان في الذاكرة وأكثر ثباتا وأطول عمرا؛ بل وأدعى إلى حركية الانسياب في معرض الاسترجاع والتذكّر.

من فنون القول المساعدة على شحن المعجم الذهني وصقل الملكة اللغوية :
حفظ عيون **الشعر** ولأهميّة الشعـر الاجتماعية والتربوية الواسعة أولا، ثم لقيمته التعليمية ثانيا، نلاحظ اهتمام العرب برواية الشعر وحفظه، وهي عادة تربوية سائرة

منذ القديم، ابتداء من رواية شعر شاعر بعينه، إلى الرواية العامة. وأقصد ها هنا مسألة رواية الشعر لأهداف تربوية كثيرة، منها:

1 - تقوية ملكة الحفظ والتخزين.

2 - شحذ آلية الاستظهار للمفردات والتعابير عند الحاجة.

3 - شحن المعجم الذهني بالمفردات والتعابير والأساليب البلاغية المتنوعة.

4 - تربية السلوك بالقيم الإنسانية الفاضلة.

5 - تسهيل سيولة الشاهد والمثال حين التعبير والاستظهار.

وقد نوّه كثير من المربّين - قديما وحديثا - بأهمية تلقين النشء رواية الشعر وعيون الأدب لما في ذلك من خير كثير. من ذلك ما يُرْوى عن السيدة عائشة أم المؤمنين (رضي الله عنها) أنها قالت: "رَوُّوا أوْلاَدَكُمُ **الشِّعْرَ تَعْذُبْ أَلْسِنَتُهُمْ** ".[2]

وعذوبة اللسان في هذه المقولة قد تعني كثيرا من المزايا الحسنة، يأتي في مقدمتها سلاسته وفصاحته وحسن بيانه، ثم الكلام الطيب المشحون بالسمات الإنسانية والفضائل الثابتة، مصداقا لقول عمر بن الخطاب (ﷺ):

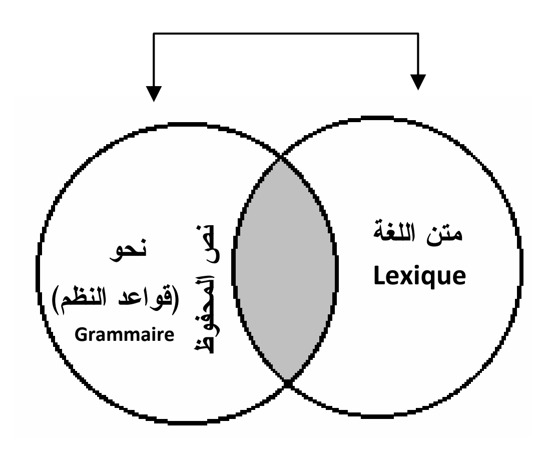
" **تَعلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ فَإِنَّهَا تُشَبِّبُ الْعَقْلَ وَتَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ** ".[3] والمقصود بالعربية هاهنا – والله أعلم- هو "**فن القول**"، ومنه الشعر العربي الفصيح. وتشبيب العقل قد يعني العمل على تنشيطه وتدريبه على استيعاب سموّ المقاصد. والمروءة هي الجوانب الأخلاقية الإنسانية الفاضلة التي تبثّ في الأفكار، و" الوَمَضَات التّربويّة ".

واستوعبْ أن هذا المصطلح الأخير من إبداعنا، وأننا نقصد به ما يمكن أن يحمله (القول الفني)- شعرا كان أو نثرا - من توجيهات تربوية هادفة، لها أثرها الأكيد في صغار المتلقين، إن عاجلا أو آجلا، وكمثال على ذلك خذْ حكاية (النملة والصرصور)، و(الغراب والثعلب)، أو القصة الاجتماعية التي نظّمها أحمد شوقي على لسان (اليمامة والصياد)...، إلخ ...، ثم لاحظْ متعتَها النفسيةَ ومفعولَها التربويَّ في غرس القيَم والفضائل الأخلاقية في ضمائر المتعلمين.

5 - موقع النص المحفوظ من المنظومة اللغوية : لاحظ هذه الترسيمة أدناه حيث يتموقع (النص) حيّز تقاطع المستويين في تركيبة "اللسان" الطبيعي في شكله

المبسّط، وآخذا بتلابيب النظام متكاملا، مع توفّر المتعة الفنية والعقلية الجاذبة لاهتمام المتعلّم.

اللســــــان **la langue**



6 - خصائص النّص الشعري المحفوظ: قد علمنا بأن النص الأدبي هو نص لساني متكامل، معنى ذلك أنه متوفر على جانب علمي يتمثل في بنية لسانية تتركب من مفردات اللغة وقواعد بنائها في التراكيب، وجانب فني جمالي مبني على أفانين الرصف البديعي وأساليب البيان والبديع، وبين هذا التشابك بين مكوّنات النص الأساسية يكمن سرّ بدعة التوليف وقدرة التبليغ، والواجب التربوي يفرض على المربي مراعاة الإفادة من تقاطع جملة الإحداثيات التي تكوّن النص المقترح للحفظ، كما تكمن المسؤولية التربوية في حسن الاختيار والتلقين، وحسن النظر في مدى استجابة المتعلّم إلى المؤثرات الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

في الواقع أن النص المحفوظ الذي ندعو إلى الاستعانة به في تقوية الرصيد اللغوي لدى تلاميذنا يتبوّأ مكانة بين المعجم والنحو، فهو يعطي زخما مفرداتيا، كما يعطي العملية الذهنية الآلية للاستذكار دفعا لتمكين المتكلّم من صياغة تعابيره وفق نواميس اللغة المحفوظة، فهو سلاح ذو حدّين، يشحن الذهن بالمفردات المفترضة ويغني الحافظ بشحنات أخرى معنوية، نسميها الشحنات التربوية الهادفة. وفي حالة ما إذا أهملنا هذه النصوص المختارة فإننا نكون قد خسرنا مرّتين، أوّلهما إضعاف المعجم

الذهني وإفقاره، وثانيهما سلبنا المتعلّم حقه في التهذيب الروحي والتربوي الذي تتطلّبه مقتضيات فن الحياة والتعايش السلمي بين أقرانه.

خاتمة: ولعل الكثير من الحاضرين قد استنتج أن حفظ النص الشعري قد صار من معالم التراث في نظر المحدثين الثائرين على كلّ ما هو أصيل، ويرون بالمقابل ضرورة تغيير الأوضاع من أجل التغيير لا غير، هذا كلام لذيذ، لأن لكل جديد لذة، كما يقول المثل الشعبي عندنا، ولكنهم لم يعطونا البديل المقنع، وكل ما أعطونا كان انسلاخا عن الماضي مجانا، وكانت النتيجة ما ترون ضعفا في الملكة اللغوية وممارسة غير محمودة، كان من نتيجتها أن صار التلميذ يتعلّم سنوات، حتى يملّ، ثم يتخرّج وهو لا يحسن أن يكتبَ خاطرة، بلْه، أن يعبّر عن مبتغاه بجمل سليمة بعيدة عن الهجنة والرطانة، وتلك ممارسات في ضوء المقياس التقليدي مذمومة، حفظكم اللّه.

الهوامش:

---

1 –انظر كتابنا "المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثـــة" ط / دار هومة الجزائر 2010م، ص5.

2 – انظر ابن عبد ربه، العقد الفريد. دار الكتاب العربي بيروت 1982. ج 5 . ص 27

3 – أبو بكر الزُّبَيْدِي الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين. ط / 1973. ص 13

برامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة ودورها في تعليم العربية الفصحى للناشئة
أغاني الرسوم المتحرّكة - نموذجا-

صليحة خلوفي

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

مقدمة: يشهد عصرنا الحالي ثورة علميّةً وتكنولوجيّةً عارمة وانتشارا واسعا لوسائل الإعلام والاتّصال التي بلغت درجة كبيرة من التقدّم، ومن أهمّ تلك الوسائل التّلفاز الذي تعلّق به الكبار والصّغار على حدّ سواء؛ نظرا لما يتمتّع به من جاذبيّة من حيث الصّورة والصّوت، والمعلومات الغزيرة التي يقدّمها لهم في جميع المجالات الحياتيّة، ازداد اهتمام القائمين على مجال التّربية والتّعليم به نتيجة لما ثبت من البحوث العديدة من حيث تأثيره في وظيفة المدرسة ومسؤوليتها سواء فيما يتعلّق بتحصيل التّلميذ أم في مهاراته اللّغوية والعلميّة التي يكتسبها ونظرا لتعلّق المتعلّمين بالبرامج التّلفزيونيّة الموجّهة للأطفال بمختلف أنواعها ولذلك أصبح من الضّروري التوجّه إلى دراسة هذه الوسيلة الإعلاميّة المهمة للاستفادة منها وتسخيرها في تحقيق أهداف المدرسة الساعية لتعليم الفصحى للناشئة. وتعتبر الرّسوم المتحرّكة في التّلفزيون قالبا فنّيا يتمّ الاعتماد عليه بشكل أساسي في برامج الأطفال ويحظى بدرجة تفضيل عالية من جانب الأطفال وله تأثير على الجوانب المعرفيّة واللّغوية للطّفل لذا كان اهتمام هذه الدّراسة بموضوع الرّسوم المتحرّكة في التّلفزيون وتحديدا الشارات الغنائيّة المرافقة لها والتي تشد انتباه الأطفال صوتا وإيقاعا وصورة، فيحفظونها ويردّدونها، وإذا كانت لغة الطّفل هي من بين أهمّ المرتكزات التي يحرص

المربّون على إكسابها للأطفال، لحفظ ألسنتهم من الاعوجاج والانحراف، فإنّه لا بدّ من الاهتمام الكبير بما يعرض في وسائل الإعلام، ولا بدّ من وضع استراتيجيّة لغويّة تشتمل على خطط وبرامج طويلة الأمد، من شأنها رفد الطّفل بالزّاد اللّغوي اللازم لبناء شخصيّته وتحضيره للمدرسة من جهة، وللحفاظ على اللّغة العربيّة من جهة أخرى.

ومن خلال ما سبق ذكره نتساءل: ما هي خصائص التلفاز؟ وما هي طبيعة العلاقة بين الطفل والتلفاز؟ وما الدور الذي يمكن أن يلعبه التلفاز في تعليم الطفل وتنمية مهاراته اللغوية والمعرفية ؟ كيف يمكن للموسيقى والأغنية أن تساعد الطفل العربي في أن يتعلّم لغته القومية ويحبّها وينمّيها ويعبّر بها عن نفسه؟ هل هناك ضرورة ملحّة للاهتمام بأغاني الأطفال؟ ما هو الدّور الذي تلعبه الرّسوم المتحرّكة وتحديدا الشّارات الغنائيّة في إثراء الحصيلة اللّغوية للطّفل والتذوّق الفنّي والجمالي وإكسابه مهارات لغويّة تفيده في التّحصيل المدرسي. ما نوع اللّغة المستعملة في الشّارات الغنائيّة الخاصة بالرسوم المتحركة المدبلجة؟ ما المقصود بالدبلجة ؟ ما هو واقع البرامج التلفزيونية الموجهة للطفل في الوطن العربي؟ وما مدى إمكانية تحقيق عمل تكاملي بين المدرسة وبرامج الأطفال التّلفازية وتحديدا الرسوم المتحركة وأغانيها؟ وإذا وجدت المدارس صعوبات في تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للناشئة فهل سيتمكن التّلفاز من تأدية هذه المهمّة على أكمل وجه؟ وبتعبير شامل: إلى أي مدى يمكن لبرامج الأطفال أن يخدم المناهج التّربوية السّاعية إلى تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للمتعلّمين وإنماء ثروتهم اللغوية؟ وكيف السبيل للنهوض بمستوى البرامج التلفزيونية الموجّهة للطّفل العربي في عصر العولمة وسيطرة اللغّات الأجنبيّة على مستوى الأعمال التعليمية الموجهة للطفل في القنوات الفضائية وبالتالي تحقيق نوع من التكامل بين الإعلام والمدرسة في مجال تعليم وتربية الطفل وتحسين لغته وتنميتها؟

أسباب اختيار الموضوع:

- أنّ واقع الطفولة في البلدان العربية ما يزال في ذيل قائمة الاهتمامات.

- أنّ دور المؤسسة الإعلامية لا يقل فنية عن دور المؤسسات التربوية في التنشئة الاجتماعية للفرد إلى جانب المؤسّسة العائليّة.

- الوقت الذي يقضيه الطفل مع وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون لا يقلّ أهمّية عن الوقت الذي يقضيه في المدرسة.

- ما يقارب خمسين قناة تلفزيونيّة للأطفال في أوربا مقابل خمسة في العالم العربي، إحداهما غربية بالكامل وثانية كرتون ياباني (مدبلج في الغالب) وثالثة منوعات سطحية ورابعة ذات مهنية عالية لكن مع غياب المضمون التربوي.

- أفلام الكرتون أو (الرسوم المتحركة) تأتي في مقدمة البرامج التي يشاهدها الأطفال لأنّ بها أفكار ومعلومات جيدة ومسلية وجذّابة فيها إثارة ومغامرات، وحكايات وصور ورسوم، لذا كانت الرسوم المتحرّكة أكثر الألوان التلفازيّة جاذبية وتشويقا للأطفال لا سيما أغاني الرسوم التي يرددها الأطفال بشغف ومتعة.

- تعدّ المؤسسات الإعلامية التي انتشرت على امتداد مساحة الأقطار العربية، وبات لها حضور كثيف في كلّ بيت، من أبرز الأدوات التي تعرض للطفل العربي في ليله ونهاره، وتقدّم له ضروبا من الزّاد اللّغوي الذي من شأنه أن يرفع من حصيلته اللّغويّة، ويكسبه الأدوات والمهارات التي تجعله أكثر انتماء للغته، وأقدر على استعمالها الاستعمال الأمثل.

لا بد لي في البداية الوقوف على بعض المصطلحات المتعلقة بالبحث وهي:

1- **الرسوم المتحركة**: أسلوب فني لإنتاج أفلام سينمائية يقوم فيه مُنتِج الفيلم بإعداد رسوم للحركة بدلاً من تسجيلها بآلة التصوير كما تبدو في الحقيقة. ويستدعي إنتاج فيلم للرسوم المتحركة، تصوير سلسلة من الرسوم أو

الأشياء واحدًا بعد الآخر، بحيث يمثل كل إطار في الشريط الفيلمي رسمًا واحدًا من الرسوم. ويحدث تغيير طفيف في الموضع للمنظر أو الشيء الذي تم تصويره من إطار لآخر. وعندما يدار الشريط في آلة العرض السينمائي تبدو الأشياء وكأنها تتحرك.

يشتد الإقبال على تقنية الرسوم المتحركة في إنتاج الرسوم الهزلية (الكارتون)، كما يلجأ إليها فنيّو الدعاية للإعلان عن السلع في التلفاز. بالإضافة إلى ذلك يقوم منتجو الأفلام التعليمية بالاعتماد على نوعيات خاصة من الرسوم المتحركة للمساعدة في شرح الأفكار الصعبة، أو الموضوعات التي يستحيل توضيحها في مشاهد واقعية. ويمكن الجمع أيضًا بين الرسوم المتحركة ومشاهد الحركة التي يتم تصويرها سينمائيّا(1).

2- **تعريف الدبلجة:** هي ما يعرف أيضا بالترجمة السمعيّة، وكلمة (دبلجة) مأخوذة من كلمة (Doublage)، وهي مسح كامل للصوت فقط وإعادة إنتاج الفيلم بالقصة نفسها والسيناريو نفسه ولكن بأصوات ولغة أخرى. «والدبلجة مصطلح تلفزيوني يستخدم عند القيام بتعريب إنتاجات تلفزيونيّة كالمسلسلات والأفلام، والأفلام الوثائقيّة. والكلمة أصلها فرنسي من كلمة (دوبلاج) والكلمة التي بدأ استخدامها بتسارع الآن وعندما نقول كلمة الفيلم المدبلج ذلك عوضا عن قول الفيلم المعرّب، ولكن هذه الكلمة لا تصلح إن كانت عمليّة الدّبلجة تستخدم لإضافة لغات أخرى، ولذلك بقيت كلمة دبلجة هي الكلمة العمليّة الأفضل(2)». وثمة مصطلح السترجة - في هذا المجال- يختلف عن الدبلجة ويكثر استعماله في الآونة الأخيرة في الإنتاجات التلفزيونية المذكورة سابقا ويمكن تعريفه على النحو الآتي:

3- **تعريف السترجة:** وتسمى أيضا بالترجمة البصريّة، وهي مأخوذة من الكلمة الفرنسية:

(le sous-titrage): وهي ترجمة أي فيلم وثائقي أو ما شابه، باستخدام برامج خاصّة بالسّترجة تمكّن من إضافة ترجمة مكتوبة أسفل الشّريط.

4- الأعمال التلفزيونية بين الدبلجة والسترجة: تعتمد عمليّة الدّبلجة عادة على كتابة سيناريو جديد للدّبلجة واستخدام شخصيّات بارزة لأداء الأدوار والأصوات، وغالبا ما تكون الدّبلجة للأعمال في عالمنا العربي دبلجة إلى العربيّة الفصحى أو لإحدى اللّهجات.ونلاحظ في الآونة الأخيرة أنّ الإقبال على الدّبلجة بدأ يقلّ ليزداد على السترجة، خصوصا لدى الأجيال الحديثة التي تتقن اللغات الأخرى، وتتقبل اختلاف الثقافات، كما تفضّل الترجمة لكونها أسرع وأقلّ كلفة، ولا يتمّ فيها الخروج عن النّص الأصلي أو تغيير الأصوات الأصليّة وتختلف السترجة تمام الاختلاف عن الترجمة الكتابية، كما تحتاج إلى مستوى ثقافي محدّد لدى المشاهد حتى تتناسب مع ذائقته[3].

5- التلفزيون ودوره في اكتساب اللغة عند الطفل: يعتبر علماء النفس السلوكيون أنّ اللغة عادات لفظية، والعادات تكتسب بالتّكرار والتّعزيز «فالطّفل بعد ولادته يسمع لغة الأمّ مرارا وتكرارا مدّة عام تقريبا قبل أن يأخذ في الكلام تدريجيّا. ولهذا فإنّ الأطفال الذين يجلسون اليوم أمام شاشات التلفزيون أكثر من جلوسهم في قاعة الدّرس بالمدرسة أو مع والديهم، يتعلّمون اللغة أكثر من أيّ مصدر آخر»[4]. وعن وسائل اكتساب اللغة عند الطفل في عصرنا الحالي يقول الأستاذ على القاسمي: «يعدّ التّعليم والإعلام في طليعة وسائل نشر اللّغة، فكلما ازداد سماع الطّفل اللّغة الفصيحة في قاعة الدّرس، أو أمام شاشات التلفزيون، ازداد اكتسابه لها وتحسّن أداؤه بها»[5].

6- وسائل الإعلام والطّفل: تشترك وسائل الإعلام المختلفة مع البيت والمدرسة، ومؤسسات الثّقافة في المجتمع في تنشئة الطّفل، ولكنّها لا تنتهج الطّرق والوسائل ذاتها، ولذلك فهي أكثر تأثيرا من كافة مؤسّسات المجتمع التّربويّة، لأنّها تمتلك آليات متجدّدة للتّأثير.

يتعاظم دور الإعلام مع نمو وتوسّع البنية الإعلاميّة وتقنية الاتّصالات والصناعة الثقافيّة، وممّا لا شك فيه إنّ وسائل الإعلام المختلفة تمدّ الأطفال بالمعلومات والمعارف في المجالات المتنوّعة بشكل أكبر ممّا يحصلون عليه في المدرسة، وبصفة التلفزيون أحد أهم وسائل الإعلام الأكثر تأثيرا على الطفل فإنّ ما يقدّم من برامج يسهم إلى حدّ ما في إشباع حاجات الطفل المختلفة.

7- **أهمية التلفاز:** ويعتبر التّلفزيون اليوم أوسع وسائل الإعلام انتشاراً وأكثرها تأثيراً في حياة الشعوب، واستطاعت القنوات الفضائية أن توصل بثّها إلى جميع البقاع في الكرة الأرضية، وصارت بعض المحطّات القويّة موجودة في كل مكان على هذه الأرض تقريباً، وعلى مدار أربع وعشرين ساعة، وتبرز أهمّية التّلفاز في ما يأتي:

8- **التربية والتّثقيف والتّعليم**: للتّلفزيون أهمّية خاصّة في هذه المجالات وذلك عائد لقدرات التّلفزيون الكبيرة، ففيه الصّورة المسموعة، والمعروف أن هذه الصّورة لها أثرها التّعليمي، فهي تزيد من وضوح الكلمة، مما يؤدي إلى زيادة في فهم معناها. والكلمة نفسها توضح ما تتضمّنه الصّورة من أفكار ودلالات ومعان ومفاهيم، وهذا كلّه يساعد على سهولة فهم الموضوع الموجّه واستيعابه. كما أن التّلفزيون فيه المقدرة على جعل العالم بين يدي المشاهد ونقله إلى أماكن لا يمكنه الوصول إليها، مثل أعماق البحار والفضاء والغابات الممتلئة بالوحوش.

وهو يتيح نقل أحداث ووقائع ومعلومات علميّة دقيقة تعجز الأجهزة الأخرى، والطاقة البشريّة المجردة عن الوصول إليها.ولم يقف التلفزيون عند حدّ التعليم، بل تعدى ذلك إلى التّربية، وأصبح يلعب دورا هاما في تربية الجمهور وبخاصة الأطفال، فله تأثير في تربية العقيدة والمبادئ والأخلاق والسلوك، إضافة أنه يقوم بوظيفة التربية الفنية والجمالية. ويمكن إجمال فوائد التلفزيون في الآتي:

–زيادة الحصيلة اللّغوية عند الأطفال، وتعزيز استخدام اللغة الفصحى لديهم: فأي مراقب في بيت لأطفال الأسرة يلحظ استخدامات الأطفال لمفردات ما كان له أن يعرفها لولا متابعات المسلسلات المدبلجة بالفصحى والبرامج التعليميّة مثل (افتح يا سمسم) و (المناهل) وغيرها.

–القدرة على إثارة خيال الطفل، وتحفيز آليات التفكير لديه، وتمكينه من تنمية قدراته اللّغوية وأن يعالج أيّ موضوع مقدّم إلى الطفل بما يتناسب ومقدرات الطفل اللغوية ومدركاته العقلية التي أخذت بعين الاعتبار، بالإضافة إلى ما يتناسب ومرحلته العمرية.

–أما من النّاحية اللُّغوية، فالتّلفزيون له أثر على تكوّنها ونموّها عند الطّفل، وبخاصة إذا ما عرفنا أن النّمو اللغوي عند الطفل مرتبط باستماعه إلى كلام الآخرين في المرحلة الأولية من تعلمه اللّغة. وقد أثبتت الدراسات التربوية أن من أبسط شروط اكتساب الطفل اللُغة، هي إقامته في سنوات حياته الأولى علاقات ثابتة بينه وبين المحيطين به مباشرة. لذلك فالتلفزيون قد يكون واحداً من العوامل التي تؤثر في تأخر تعلم اللغة، وعدم انتظام نموها عند الطفل في المرحلة الأولى من حياته. فالبرامج التّلفزيونية لا تزال غير مؤهّلة لتأمين إيصال الكلام إلى مسمع الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكرة، وذلك بسبب تعدّد الأشخاص المتحاورين في المشهد المعروض، والسّرعة النّسبية التي يجرى بها الحوار. كما أن التّلفزيون غير مؤهّل في تثبيت اللُغة و نموّها وتطوّرها، لأنّ المحادثة الحواريّة المطلوبة بين المتكلّم في التّلفزيون و الطّفل غير موجودة، وهذا الجانب السّلبي يتحوّل إلى سلبيّة مؤثّرة مع أسباب أخرى فسيولوجية تؤثّر على انطلاق النّطق السّليم والمبكر عند الطفل. ودلّت هذه الدّراسات أن علاقة التّلفزيون في تعليم النّطق و نموّ اللّغة عند الطّفل تظهر في العمر ما بين ثلاث سنوات وأربع سنوات.

9- خصائص التلفزيون: من أهمّ خصائص التّلفزيون إشراك حاستي السمع والبصر، فالصّورة الحيّة المرئيّة لها أهمّيتها وفاعليّتها في جذب المشاهد «وتشكّل قدرة في التّأثير على عواطفه، وهي أقدر على التّعبير من آلاف الكلمات. وتعتبر الصّورة الحيّة من أحسن الوسائل إقناعاً، ونحن نعلم أن الرّؤية أساس الاقتناع، والرّؤية أو البصر أهمّ وأكثر حواس الإنسان استخداماً في اكتساب المعلومات. ويعتبر التّلفزيون من أكثر وسائل الإعلام إيضاحاً وقدرة على التّفسير والتّوضيح، لما يتميّز به من خاصّية الجمع بين الصّورة المقترنة أو المدعّمة بالصّوت في مشاهد واقعيّة قريبة من مدارك الإنسان... كما أنّ الألوان تساعد المشاهد في استبيان المعلومات واستيعابها، وبذلك يحيل التّلفزيون المعلومات والأفكار المجرّدة إلى صور حيّة قابلة للفهم والإدراك، وتعطي الصّورة الحيّة إحساساً بالألفة، وتزيد من المشاركة التي يتيحها التّلفزيون لمشاهديه».(6)
إضافة إلى ذلك فإنّ للتلفزيون خاصته بالمؤثرات المرئية الإلكترونية، التي يكثر استخدامها في مختلف البرامج، وتستعمل بهدف جذب الانتباه، فهناك الانتقال المفاجئ من صورة إلى أخرى لتتابع المَشاهد، وإظهار صورة فوق أخرى، لتجسيد الأفكار التي تجول في ذهن شخصية من شخصيّات النص، أو إظهار الأشباح وتستخدم هذه المؤثرات في إظهار عدة صور في وقت واحد، وفي ظهور منظر وتلاشي آخر، وفي تغيير مفاهيم الزمان والمكان.كما أنّ البصر أقل بكثير من شرود الأذن، والذاكرة تحتفظ بالصّور المرئية، وتتأثّر بها في أعماق اللاشعور وكثيراً ما تختزنها مدّة طويلة.

ومن خلال هذه الخصائص والمزايا التي يتمتّع بها التّلفاز يصبح الوسيلة الإعلامية الأكثر فعالية في مخاطبة عقول جمهور الأطفال، وبذلك فهو أكثر أثراً في إثراء معارفهم وخبراتهم، ومن ثمّ تعديل اتّجاهاتهم وقيمهم.

10- مشاهدة التّلفزيون واكتساب المهارات اللّغويّة والتّعليميّة: يري العديد من الباحثين أنّ المشاهدة الزائدة للتّلفزيون لها تأثيراتها على الطّريقة التي

تنمو بها عقول الأطفال. ومن بين هذه التّأثيرات ما يلحظه المرء في جانب اكتساب الطفل للغة، ففي السنوات الأولى المبكرة حيث يكون الدّماغ مطواعا وحساسا، فإنّ مشاهدة التلفزيون تطيل في الوظائف المهيمنة للجانب الأيسر للدّماغ ممّا يسبّب بحالة ما يشبه النشوة، فحينها يشاهد الطفل أكثر من عشرين ساعة أسبوعيا فإنّ التلفزيون سيثبّط هنا جدّيا نموّ الوظائف اللّفظية والمنطقيّة للجانب الأيسر للدّماغ، ويتمّ إعاقة النمط الذي يحتاجه الدّماغ لنموّ اللغة بمشاهدة التلفزيون أثناء هذه المرحلة اللغويّة الحسّاسة للطّفولة، وقد يكون أكثر صعوبة اكتساب اللغة فيما بعد، وبينما لم توثق الدّراسات عموما تأثر معرفة الكلمات والألفاظ إيجابا أو سلبا بالتلفزيون، إلا أنّ طلاقة الإبداع اللفظي أقل لدى الأطفال الذين يشاهدون أكثر وذلك لأنّ المشاهدة لا تترك المجال لهم للتّفاعل في اللعب والمحادثات.

11- الطفل والأغاني: إنّ الأطفال ميّالون إلى الإيقاع، فالطفل منذ أيامه الأولى، يكف عن البكاء، ويهدأ وقد يستسلم للنوم العميق حين تهز الأم مهده وتغني له.ويظل الطفل يأنس إلى الإيقاعات خلال سنوات نموّه، وإذا نما إحساسه الإيقاعي نموّا سوياً، فإنّه يلعب دورا مهما في حياته لأنّ الإيقاع يسهّل له حركاته حتى يجعلها آلية، وهو من ناحية أخرى يبعث فيه القوة، ويزيد قابليته على الإنتاج، ويوفّر له جميع الحركات العضليّة وينشر المرح في عمله اليومي. ويعتمد الإيقاع على يقظة الإحساس ونشاط الشعور، وما يميّز الإيقاع في أغاني الطفل هو التركيز، ممّا دعا البعض إلى القول أنّ هذه الأغاني صعبة الفهم على الأطفال، وتستمدّ إيقاعاتها من الوزن والقافية والكلمات، لذا نرى الأطفال يستطيعون ترديد الكلمات الموقّعة ويصل الأمر إلى تكرار أنغام من هذه الأغاني أو المنظومات، وقد لا يفهمون لها معنى.

مقولة للشاعر الصيني: (**هانزو رنج**) رئيس تحرير مجلة أدب الشعب بالصين: «**الفنّ هو البحث عن هذا الشيء المفقود واستعادته، فيظهر من بين**

ركام الحياة اليوميّة ويصبح شكلا واضحا تراه العين.لو كانت اللغة فحما لكان الشاعر هو الشّخص الذي يوقد هذا الفحم ولكان الضّياء في ألسنة اللّهب هو الشّعر الذي يضئ القلوب !»

12- دور مهارة الاستماع في تنمية اللغة عند الطفل: تعدّ مهارة الاستماع من أهمّ المهارات التي اهتمّ بها المختصّون والباحثون، وفي هذه يقول راشد علي عيسى: «ربما تكون مهارة الاستماع من أصعب مهارات الاتّصال، فمهارات التّكلّم، والقراءة، والكتابة تتمّ بقصد، وبغير قصد، وبتخطيط وبغير تخطيط في حين أنّ المرء يسمع يوميّا ما يريد، وما لا يريد، وما يعنيه، وما لا يعنيه فيهتمّ بما يهمّه، ويدع ما لا يهمّه، إلا أنّه في الحالتين مارس "السّمع" و "الاستماع"»[7].

ثمّ يفرّق الباحث بين مدلول مصطلح "السمع" و"الاستماع" بقوله: «فالسمع من الحواس الخمس، وهو وظيفة طبيعيّة تقوم بها الأذن، أمّا الاستماع فهو مهارة تحليل ما تسمعه واتّخاذ موقف ما، فهو يعتمد على الاستيعاب والتّركيز والتّفكير فيما نقلته إلينا الأذن، فالسّمع أداة الاستماع، بيد أنّ الاستماع محكوم بعمليّات عقليّة مختلفة أهمّها الفهم والتّحليل، والاستنتاج، والتميّز وننم هذه العمليات فور الاستماع وبعده.لذلك تحتاج مهارة الاستماع إلى ذهن صاف قادر على الإدراك، والرّبط، والحفظ والتّلخيص[8]». ولذلك فإنّ من أحسن الوسائل التي تلقّن اللّغة "الاستماع" والإطالة في ذلك، والتّكلّم بها، والإكثار من ذلك، وفي هذا المجال نجد أحدهم يقول: «إنّ أفضل طريقة لتعليم اللّغة وأيسرها وأقربها إلى مسايرة الطبيعة، هي أن نستمع إليها، فنطيل الاستماع، ونحاول التّحدّث بها، فنكثر المحاولة، ونكل إلى موهبة المحاكاة أن تؤدّي عملها في تطويع اللّغة، وتملكها، وتيسير التّصرّف بها، وتلك سنّة الحياة في اكتساب الأطفال لغاتهم من غير معاناة، ولا إكراه، ولا مشقّة، فلو استطعنا أن نضع هذه البيئة التي تنطلق فيها الألسن بلغة فصيحة صحيحة، نستمعها فتنطلق في نفوسنا

ونحاكيها فتجري بها ألسنتنا، إذا لملكنا اللّغة من أيسر طرقها ولمهّد لنا كل صعب في طريقنا»[9].

13- برامج الأطفال: وهي متنوعة، تنقسم إلى قسمين وهما:

أ- **البرامج التلفزيونيّة التّعليميّة:** ونعني بها برامج المعلومات والبرامج ذات الأهداف التّعليميّة التي صمّمت خصّيصا للأطفال لتهيئتهم للمدرسة أو مساعدتهم في دراستهم، ومن أمثلتها برامج (افتح يا سمسم) الذي أنتجته مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول مجلس التعاون الخليجي (sesame) وبرنامج (المناهل) الذي أنتجه التلفزيون الأردني وكلاهما نسختان معربتان من برنامجين أمريكيين، وهناك محطّات خاصة بالبرامج التعليمية مثل محطّة (اقرأ) التّابعة لـ: أردت (Nilesat).

ب- **البرامج التلفزيونيّة التّرفيهيّة:** ونعني بها تلك البرامج التي يتعرّض الأطفال لمشاهدتها والتي لا يكون لها هدف تربوي أو تعليمي واضح مثل الرسوم المتحرّكة والبرامج الدرامية المسلسلات والأفلام، والرياضية والموسيقية والغنائية والألعاب.

14- تنمية الملكة اللغوية عند الطفل: لقد تفطّن ابن خلدون مبكّرا إلى الخطوات أو الكيفيّات التي يتمّ بواسطتها تحصيل هذه الملكة وتنميتها، ومن خلال سياق حديثه هذا حاولنا استنتاج المراحل التي يقطعها - بالضرورة- من يروم تنمية الملكة اللغوية عند المتعلمين وهي على النحو الآتي:

15- التلقي عن طريق السّماع المتكرّر: فعن طريق السّماع يحصل المتلقّي على الملكة الأساسيّة (الأولى) التي تتحقّق له بامتلاك القدرة على التواصل مع مجتمعه، فهو يتلقّى من بيئته ومجتمعه الذي ينتمي إليه المفردات والجمل والتراكيب وكيفيّة تركيبها وصياغتها واستعمالها وفق أساليب قومه. يقول ابن خلدون: «فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفيّة تعبيرهم عن

مقاصدهم، كما يسمع الصبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، أم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة من كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخة لدى السامع أو المتلقّي[10]». والمناهج التعليميّة الحديثة تتّفق في تلقين اللغة المنطوقة قبل الشروع في تعلّم الكتابة؛ لأنّ الأصل في اللغة هو الوجه اللفظي الصوتي[11]. والكتابة أمر لاحق لذلك، وعليه فالسماع هو أساس الاكتساب اللغوي، ولقد بيّن أصحاب الخبرات الطويلة في البحث اللغوي واللّساني وتعليم اللغة أنّ أفضل طريقة لتعليم اللغة وأيسرها وأقربها إلى مسايرة الطبيعة، هو خلق بيئة سماعيّة تنطق فيها العربية الفصيحة بمفرداتها وتراكيبها وعباراتها الثرية[12]. وتلك هي سنّة الحياة في اكتساب الأطفال لغاتهم. فلو استطاع إعلامنا أن يصنع هذه البيئة التي تتردّد فيها على الأسماع لغة عربية سهلة فصيحة صحيحة لكان بذلك قد أسهم فعلا في تلقين اللغة العربيّة وإصلاحها وتنمية ملكتها وتقويتها لدى المستمع والمتلقّي.

1- **تنمية الملكة بالحفظ:** وفي هذه المرحلة يتمّ استيعاب المتن اللغوي عن طريق حفظ كلام العرب الجاري على أساليبهم؛ يقول ابن خلدون: «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف»[13]. وينبّه هذا العلّامة على أهمية الحفظ في أكثر من موضع، مؤكدا أنّ حصول ملكة اللّسان العربي إنّما تكون بكثرة الحفظ من كلامهم، حتى يرسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، وعلى قدر محفوظه تكون جودة مقوله نظما ونثرا[14]. من هنا نجد مناهج التعليم الحديثة تعتمد على تدريس النصوص القديمة وتحفيظها بغية إكساب الملكة البيانية للمتلقي.

2- **تنمية ملكة اللغة بالممارسة:** في هذه المرحلة يؤكّد ابن خلدون على أهمية الاستعمال الفعلي للغة، والتدرب على ممارسة الفعل الكلامي، وتكرار

ذلك بشكل مستمر حتّى تتحلّ من اللّسان عقده. ذلك أنّ أيسر طرق هذه الملكة هو فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصل مراميها[15]. ونظرا لأهمية الإنجاز الفعلي للسان راح ابن خلدون يؤكد في غير ما موضع حصول ملكة اللغة بممارسة كلام العرب والتفطن لخواصه ومحاكاة أساليبهم، والنسج على منوالهم، حتى يسهل على المتلقّي أمر نظم الكلام وتركيبه على مقتضى الحال[16]. ولذلك ردّ خالد بن صفوان على من سأله لم يطيل الكلام؟ فقال: «أكثر لضربين: أحدهما فيما لا تغني فيه القلّة والآخر لتمرين اللّسان؛ فإن حبسه يورث العقلة[17]»؛ أي يؤدّي إلى اعتقال اللّسان وانحباسه، وثقل التعبير عليه، أو إصابته بالعيّ والقصور.

16- الإعلام وتنمية الملكة اللغوية: بناء على ما تقدّ م من طرق اكتساب الملكة اللغوية يمكن القول: إنّنا حينما ننظر إلى وسائل الإعلام الحديثة بمختلف أشكالها، وتعدّد وسائلها، نرى أنها تستوعب تلك الطرائق أو الكيفيّات والمراحل التي سلفت الإشارة إليها، فهي تقوم بدور العامل المشترك الجامع بينها المنظم لها؛ بل القادر على إيجاد التكامل فيما بينها، وذلك نتيجة تيسره وسعة انتشاره.وتأثير الإعلام في اللغة إيجابا وسلبا أضحى أمرا بيّنا لكون اللغة هي الوعاء الإعلامي وأداة التواصل الأقوى في هذه العمليّة الإعلاميّة، ولذلك سنحاول تلمّس أثره الإيجابي أو لا، ثم نشير إلى أثره السلبي ثانيا. وإذا كانت الملكة اللغوية تحصل لدى المتلقّي بفعل السماع المتكرّر وبالحفظ والممارسة المستمرّة والاستعمال المتجدّد، كما سبق التنبيه إليه، أو بالمحاكاة والتقليد وبدرجة أقل بالقياس، كما ترى النظرية البنيوية التي تعتبر الملكة اللغوية عادة من العادات المكتسبة[18]. أو هي عبارة عن سلوك اجتماعي يمكن اكتسابه بشكل آلي من خلال التمارين الشفوية والكتابة المكثّفة فإنّ الإعلام بمختلف أنواعه وفّر مجالا واسعا للخطاب اللغوي المقروء والمسموع وجعله يتكرّر باستمرار عبر وسائله المتنوّعة التي باتت تغطي قطاعا واسعا من

المتلقّين لهذا الخطاب على اختلاف اهتماماتهم وأعمالهم، ابتداءً من عالم الطفولة إلى عالم الشيخوخة.وهذا أمر يصعب تغطيته بوسائل وبرامج التعليم النظامي، سواء من حيث المساحة أو الزمن أو الأدوات أو التنوّع. فالإعلام يقدّم اليوم الثّقافة والتّوجيه والتّرفيه والمعلومة، إضافة إلى تميّزه بالاستمراريّة وتراكم التّأثير فهو تعليم دائم[19]. وعليه فإنّ الإعلام بما يقدّمه من ثقافة وتوجيه مستمرين يسهم في تلقين اللغة، وتنمية ملكتها اللّسانيّة لدى المتلقّي؛ باعتبار اللغة الوعاء الأهم لكلّ نشاط إعلامي.

17- واقع اللغة العربية في برامج الأطفال: يعدّ إكساب الأطفال اللغة العربيّة السّليمة هدفا استراتيجيّا للقائمين على أمر برامج الأطفال في وسائل الإعلام لأيّ بلد كان، ذلك لأنّ اللغة هي التي تحتضن الوعي والثّقافة، وهي الحصن الحصين الذي يحمي وعي الطفل من الاختراق من قبل الثقافات الأخرى، فليس ثمّة لغة محايدة، وإنما تتشرّب اللغة قيم المجتمع وسماته وأفكاره والإخلاص للغة معيّنة يعني الإخلاص لكلّ ما تحمله من قيم ومعتقدات وأفكار، ولذلك وجدنا الأمم تتسابق في إعلاء شأن لغتها وتعظيمها ليس لدى أفرادها وحسب، وإنما كذلك لدى البلدان الأخرى فمن أتقن لغة قوم آخرين فهو منهم. والملاحظ توظيف العامية في برامج الأطفال، فنسب اللّغة الفصيحة تتحسر لصالح اللغة العامية الطاغية، في انصياع تام لرغبات المخرج والمنتج، كما أن مؤسسة التلفاز لم تعد حريصة على إنتاج برامج الأطفال التي تدخل ضمن نطاق استراتيجياتها وإنما عمدت إلى استيراد البرامج الجاهزة الغرب، وباتت تسلية الطفل هي الهدف الأبرز لدائرة البرامج بمعزل عن الهدف التربوي والحضاري.

إنّ مساحة برامج الأطفال في التلفاز تعاني من شح كبير، وأقل منها البرامج التي ينتجها التلفاز الجزائري بنفسه، ولعلّ نسبة ضئيلة من البرامج تعدّ باللغة الفصيحة،مما يبقي المشكلة قائمة وملحّة وتبحث عن حلّ ما، ولعلّ أخطر

ما في هذه المشكلة أنّ الوقت المستقطع من حياة الطفل لصالح التلفاز إنما يأتي على حساب الكتاب.

الجانب التطبيقي: يعتبر الجانب التطبيقي تدعيما للجانب النظري لأي دراسة، لهذا حاولت فيه الوقوف عند أغاني الرسوم المتحرّكة في المرحلة الأولى من البحث، وفي المرحلة الثانية منه قمت بتوزيع استبيان على بعض أولياء الأطفال لمعرفة آرائهم حول موضوع البحث، واتبعت في ذلك بعض الخطوات المنهجية وهي كالآتي:

خطوات الدّراسة: لتحقيق هدف البحث اتّبعت الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى:

1- تحضير المدونة: واتبعنا في جمعها الخطوات المنهجية الآتية:

أ- جمع عيّنة من أغاني الرّسوم المتحرّكة المدبلجة إلى العربيّة.

ب- انتقاء خمس شارات غنائية.

ت- تفريغ محتوى **"خمس أغان"** لمجموعة من الرسوم المتحركة المدبلجة إلى اللغة العربية الفصحى.

2- تحليل لغة الشارات الغنائية، اعتمادا على المعاجم العربية.

المرحلة الثانية:

1- تصميم استبيان موجه لأولياء الأطفال، لمعرفة أثر أغاني الرسوم المتحركة في لغة أطفالهم، ومعرفة رأيهم حول موضوع البحث.

2- توزيع الاستبانات وتحليل محتواها، حيث تركّزت فئة أفراد المجتمع من مختلف الشّهادات العلميّة أو المهن المتنوّعة على العينة القصديّة الّذين يرغب الأفراد فيها الإجابة عن بنود أسئلة الاستبانات بموضوعيّة، كما هو مبيّن في الملحق رقم (1) بحيث بلغ عدد الأفراد فيها مئة فرد.

نصوص الشارات الغنائية:

النص الأول: عنوانه: (شوت)

اللعب ينادينا وجماهير تحيينا ❖❖❖ هتاف يتعالى مثل أمانينا

ويبعث فينا ❖❖❖ عزما ويقينا

شوت شوت شوت سدّد أجد التهديف ❖❖❖ شوت شوت شوت لعب حلو ونظيف

شوت شوت شوت إلعب حاور بذكاء ❖❖❖ شوت شوت شوت واستفد من الأخطاء

فتّش عن ثغرة الآن ❖❖❖ مرّر بتأني وإتقان

خصمك في الملعب حتما سيناور ❖❖❖ والحارس ماهر فانتبه وحاذر

شوت شوت شوت إلعب حاور بذكاء❖❖❖ شوت شوت شوت واستفد من الأخطاء

شوت شوت شوت سدّد أجد التهديف❖❖❖ شوت شوت شوت لعب حلو ونظيف

شامل نجم النجوم.... شامل.

النص الثاني: عنوانه: (ماوكلي)

في الغابة قانون يسري في كل مكان ❖❖❖ قانون أهمله البشر ونسوه الآن

إخلاص حب دافئ ❖❖❖ عيش فطري هادئ

لا ظلم ولا خوف ولا غدر ولا أحزان ❖❖❖ ماوكلي...

في الغابة قانون يسري في كلّ زمان ❖❖❖ قانون لم يفهم مغزاه بنو الإنسان

ساعد غيرك لو تدري ❖❖❖ ما معنى حبّ الغير

ما أجمل أن تحيا في الأرض بلا جدران ❖❖❖ ماوكلي...

النص الثالث، عنوانه: (سابق ولاحق)

آن الأوان الآن سنثبت أنّنا ❖❖❖ الأمهر في السباق بعزمنا

الصعب هان

والفوز من قد دنا ❖❖❖ بالإصرار حقّقنا المنى

بالعمل حلمنا سار معنا ووصل ❖❖❖ وفي النهاية الصعب هان

هيا... سابق لا تتردّد ❖❖❖ لاحق الفوز مؤكّد

لا لن يهزم أبدا من سعى بإصرار

سابق لا تتردّ ❖❖❖ لاحق الفوز مؤكّد

لا لن يهزم أبدا من سعى نحو الانتصار.

النص الرابع: (أنا وأخي)

أنا وأخي..

شوق يدفعني لأراها ❖❖❖ أمي ذكرى لا أنساها

طيف أنقى من زبد الأيام أبقى ❖❖❖ أمي أمي أمي

همساتها أحلى من ناي سكنت قلبي ❖❖❖ كلماتها باتت نجواي تضيء دربي

لا تنس أخاك ترعاه يداك..

لو سرقت منّا الأيام قلبا معطاء بسّام ❖❖❖ لن نستسلم للآلام لن نستسلم للآلام

لا تنس أخاك ترعاه يداك..

النص الخامس: (روبن هود)

روبن هود روبن هود يمشي سعيدا في الغابة

حوله الأصدقاء

روبن هود روبن هود يمضي في عزم وثبات

عيونه للسّماء

خلف الأعداء والأشرار يمشي في الغابة ليل نهار

هو للأصحاب خير صديق بالحبّ ينوّر كلّ طريق

أوه روبن هود والقوس بين يديه

لا يأبه للأخطار مثل النار يصوّب سهما

هو كالأبطال في الأدغال روبن هود

روبن هود روبن هود يمشي سعيدا في الغابة

حوله الأصدقاء

روبن هود روبن هود يمضي في عزم وثبات

عيونه للسّماء.

النص السادس: عنوانه: "سمبا"

هل شاهدتم ذئبا في البراري يأكل أخاه؟!

هل شاهدتم يوما كلبا عضّ يدا ترعاه؟!

هل شاهدتم فيلا يكذب يسرق يشهد زورا

ينكر حقّا يفشي سرّا يمشي مغرورا بأذاه؟! سمبا..

سمبا قادم سمبا جاء سمبا عند التلّ بين قطعان الضباء

هل شاهدتم...(إعادة).

تحليل المدونة: بعد جمع المدوّنة التي تشتمل على ستّ أغاني وتفريغ محتواها، تبيّن لي أنّ اللغة المستعملة في هذه الشارات الغنائية، هي لغة فصحى مبسّطة وتراعي مستوى الأطفال، إضافة إلى استعمال كلمات وعبارات فصيحة وللتأكدّ من فصاحتها، عدت على قاموس لسان العرب لابن منظور، وتبيّن لي أنّها فصيحة و ورد تفسيرها على النّحو كالآتي:

1- طيف: ورد تعريفها في معجم لسان العرب: طوف: طاف به الخيال طوفا ألمّ به النوم وسنذكره في طيفه أيضا لأنّ الأصمعي يقول:طاف الخيال يطيف طيفا، وغيره يطوف وطاف بالقوم وعليهم طوفا وطوفانا ومطافا وأطاف: استدار وجاء من نواحيه وأطاف فلان بالأمر إذا أحاط به... وفي التنزيل العزيز: «فطاف عليها طائف من ربك وهم نائمون».[20]

2- همسات: الهمس: الخفيّ من الصوت والوطء والأكل، وقد همسوا الكلام، همسا. وفي التنزيل: فلا تسمع إلا همسا؛ في التهذيب: يعني به، واللّه أعلم، خفْقَ الأقدام على الأرض، وقال الفراء: يقال إنّه نقل الأقدام إلى المحشر. ويقال: إنّه الصّوت الخفيّ....وفي الحديث: «فجعل بعضنا يهمس إلى بعض الهمس: الكلام الخفيّ لا يكاد يفهم؛ ومنه الحديث: كان إذا صلى العصر همس» [21].

3- هتاف: هتف: الهَتْفُ والهتاف، الصوت الجافي العالي، وقيل الصوت الشديد. وقد هتف به هُتافًا أي صاح به.أبو زيد: يقال: هتفت بفلان أي دعوته وهتفتُ بفلان أي مدحته. وفلانة يهتف بها أي تذكر بجمال. وفي حديث حنين: قال اهتف بالأنصار أي نادهم وادعهم.وقد هتف يهتف هتفا...ابن سيدة: وقد هتف يهتف هتفا، والحمامة تهتف، وسمعت هاتفا يهتف إذا كنت تسمع الصوت ولا تبصر أحدا. وهتفت الحمامة هتفا: ناحت...[22]

4- جماهير: جمهر له الخبر: أخبره بطرف له على غير وجهه وترك الذي يريد...وجمهور كلّ شيء: معظمه، وجمهرَهُ. وجمهور النّاس: جلُّهُم. وجماهيرُ القوم: أشرافهم. وفي حديث ابن الزبير قال لمعاوية: إنّا لا ندع مروان يرمي جماهير قريش بمشاقصه أي جماعاتها، واحدها جمهور. وجمهرتُ القومَ إذا جمعتهم وجمهرت الشيء إذا جمعته...[23]

5- الهدف: كل شيء عظيم مرتفع. وفي الحديث: أنّ النبيّ صلى الله عليه وسلّم كان إذا مرّ بهدف مائل أو صدف مائل أسرع المشيَ؛ الهدفُ كلُ بناء مرتفع مشرف، والصدف نحوُ من الهدف؛ قال النضر: الهدف ما رفع وبني من الأرض للنّضال، والقرطاس ما وضع في الهدف ليرمى، والغرض ما ينصب شبه غربال أو حلقة، وقال في موضع آخر: الغرض الهدف، ويسمى القرطاس هدفا وغرضا على الاستعارة. ويقال: أهدف لك الصيد فارمه، وأكثب وأغرض مثله. والهدف: حيد مرتفع من الرمل، وقيل: هو كل شيء مرتفع كحيود الرمل المشرفة. والجمع أهداف، لا يكسّر على غير ذلك[24].

6- ثغرة: الثغر والثّغرة: كلّ فرجة في جبل أو بطن واد أو طريق مسلوك؛ وقال طلق بن عدي يصف ظليما ورئاله:صهل لجوج ولها ملجّ، بهنّ كلّ ثغرة يشجّ كأنّه قد امهنّ برج.ابن سيدة: الثغر كل جوبة منفتحة أو عورة.غيره: والثغر التلمة...قال الأزهري: أصل الثغر الكسر والهدم.وثغرت الجدار إذا هدمته، ومنه قبل للموضع الذي تخاف أن يأتيك العدوّ منه في جبل أو حصن: ثغْرٌ لائتلامه

وإمكان دخول العدو منه.والثغرة: نقرة النّحر. والثغيرة: الناحية من الأرض. يقال: ما بتلك الثغرة مثله. وثغر المجد: طرقه، واحدتها ثُغرةٌ. قال الأزهري: وكلّ طريق يلتحبه الناس بسهولة، فهو ثغرة، وذلك أنّ لسالكيه يثغرون وجْهَهُ ويجدون فيه شركا محفورةً.

زَبَدْ: الزبد: يعنون بالزَّبَد رغوة اللّبن. والصّريح: اللّبن الذي تحته المحضُ يضرب مثلا للصّدق يحصل بعد الخبر المظنون[25].

7- **النّجوى:** النجوى والنجيُّ: المتسارّون. وفي التّنزيل العزيز: «وإن هم نجوى»؛ قال: هذا في معنى المصدر، وإذ هم ذوو نجوى، والنجوى اسم للمصدر وقوله تعالى: ما يكون من نجوى ثلاثة؛ يكون على الصّفة والإضافة. وناجى الرّجل مناجاةً ونجاءً: سارّه. وانتجى القومُ وتناجوا: تسارّوا[26].

8- **الدرب:** الدرب: معروف. قالوا: الدرب باب السكة الواسع؛ وفي التهذيب: الواسعة، وهو أيضا البب الأكبر، والمعنى واحد، والجمع دراب، أنشد سيبويه:

مثل الكلاب، تهرّ عند درابها ❖❖❖ ورمت لهازمها من الخزبار.

وكل مدخل إلى الروم درب من دروبها.وأصل الدّرب: المضيق في الجبال؛ ومنه قولهم: أدرب القوم: إذا دخلوا أرض العدوّ من بلاد الروم.... [27]

9- **صوّب:** الصوب: نزول المطر.صاب المطر صوبا، وانصاب: كلاهما انصبّ، ومطر صوبٌ وصيّب وصيّوب، وقوله تعالى: أو كصيّب من السماء... التصويب: خلاف التّصعيد.

صوّب رأسه: خفضه...وصوّبت الفرس إذا أرسلته في الجري... [28]

10- **هان:** الهون: الخزيُ. وفي التنزيل العزيز: فأخذتهم صاعقة العذاب الهون: أي ذي الخزي.والهون بالضم: الهوان. والهون والهوان: نقيض العزّ. هان يهون هوانا، وهو هيْنٌ وأهْوَنُ، وفي التنزيل العزيز: وهو أهون عليه؛ أي كل ذلك هيّنٌ على اللّه، وليست للمفاضلة لأنّه ليس شيءٌ أيسر عليه من غيره[29].

11- دنا: دنا من الشيء دنوّا ودناوةً: قرُبَ. وفي حديث الإيمان: أدنه؛ هو أمر بالدّنوّ والقرب، والهاء فيه للسّكت، وجيء بها لبيان الحركة. وبينهما دناوة أي قرابة.[30]

12- العزم: العزم: الجدّ، عزم على الأمر يعزم عزما ومعزما وعزما وعزيما وعزيمةً وعزمةٌ واعتزمه واعتزم عليه: أراد فعله. وقال الليث: العزم ما عقد عليه قلْبُكَ من أمر أنّك فاعله..[31].

13- فطري: الفطرة: ما فطر الله عليه الخلق من المعرفة به وقد فطره يفطُرُهُ بالضم، فطرا أي خلقهُ.الفراء في قول الله تعالى: فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله، قال: نصبهُ على الفعل، وقال أبو الهيثم: الفطرة: الخِلْقَةُ التي يخلق عليها المولود في بطن أمه؛ قال وقوله تعالى: الذي فطرني فإنّه سيهدين؛ أي خلقني؛ وكذلك قوله تعالى:وما لي لا أعبد الذي فطرني.قال: وقول النبي، صلى الله عليه وسلّم: كل مولود يولد على الفطرة؛ يعني الخِلقة التي فطر عليها في الرحم من سعادة أو شقاوة.[32]

14- يشهد: شهد: من أسماء الله عز وجل: الشهيد...والشهادة: خبر قاطع تقول منه: شهد الرجل على كذا، وربما قالوا شهد الرجل بسكون الهاء للتخفيف؛ عن الأخفش. وقولهم أشهد بكذا أي احلفْ.... والشاهد: اللسان من قولهم: لفلان شاهد حسن أي عبارة جميلة.

15- الزور: الزور: الكذب والباطل، وقيل شهادة الباطل.رجل زور وقوم زور، وكلام مزوّر ومتزوّر: مموّه بكذب: وقيل: محسّن[33].

16- غدر: ابن سيده: الغدر ضدّ الوفاء بالعهد. وقال غيره: الغدر ترك الوفاء؛ غدره وغدر به يغدر غدرا. تقول: غدر إذا نقض العهد، ورجل غادر وغدّار وغدّير وغدور.[34]

- إيجاد ألفاظ جديدة، بالترجمة والدبلجة للتعبير عن أمور لا مقابل لها في العربية والاستعانة بالقياس والاشتقاق والقلب والإبدال والنحت، والارتجال

والاقتراض.، ومن جملة ذلك توليد بعض الاصطلاحات المجازية للتعبير عن معاني خاصة من مثل: القوة الضاربة- أي السلاح الكافي لضرب العدو، واشتقاق صيغ وأسماء خاصة مثلمول من المال تطور من الطور...

ساهمت الرسوم المتحركة المدبلجة في إعادة الحياة لبعض المفردات القديمة المهجورة للتعبير عن معان لا توجد في المفردات المستعملة، ما يعبّر عنها تعبيرا دقيقا؛ مثل استخدام كلمة التهديف، المشتقة من الفعل (هدف) التي توظف في لغة الإعلام الرياضي للتعبير عن تسجيل هدف أي تسديد كرة في اتجاه المرمى.

- تكرار بعض الكلمات ليسهل على الطفل حفظ الكلمات وترسخ في أذهانهم.

- إنّ النغم غريزة في الإنسان بدءا من طفولته، ولذلك ينبغي استغلال هذه الغريزة النغمية لتنمية اللغة عند الأطفال، حيث يصاغ لهم الشعر الخفيف المحبوب المنغم الذي يسهل حفظه، ومن هنا تنمو القدرة اللغوية لديهم، وتبنى القيم الأساسية كالحب والوطن والتسامح والصداقة والرأفة بالحيوان والمحافظة على البيئة والنظافة والإيمان، وغير ذلك؛ حيث يصاغ ذلك في أناشيد سهلة أو قصص محبّبة تتردّد على الألسنة وتثبت في العقل، وينشأ الطفل على حب لغته.

- أغاني الطفل والمنظومات تعمل على إنتاج شخصيته وتكاملها بوجه عام، وعلى انفتاح الجانب الوجداني بشكل خاص، يضاف إلى ذلك أنّ الإيقاع في هذه الأغاني تشيع البهجة في نفوس الأطفال، وتشبع ميلهم إلى الإيقاع والحركة وتثري خيالاتهم، وتزيد قوة تعبيرهم الأدبي واللغوي. أمّا عن قيمة هذه الأغاني والمنظومات في التربية فإنها ذات شأن والغاية الأساسية منها أنّها وسيلة للاستماع العقلي ولها مزايا خلقية، فهي تبث في النفس الشجاعة والإقدام، والميل إلى الرقة والعطف في التّعامل.

- يتعلم الطفل من خلال الأغاني، أسماء الأماكن والصفات والأفعال والجمل والعبارات الفصيحة، ومثال ذلك:

- انتقاء كلمات تدل على مصطلحات حديثة لا تبتعد عن محيط الطفل، تعبر عن بيئته، وتنشط خياله.

- فتح آفاق جديدة للتعرّف على عوالم مختلفة لدى الأطفال، فهو يتابع مسلسلات عن حروب الفضاء، ويتابع معها صورا متحرّكة عن آلات وأجهزة معقّدة تثير خياله، وتشدّه إليها، كما تنقله بعض البرامج إلى عوامل أخرى من التجارب خلال برامج عديدة من البحار والمحيطات، وعالم الحيوان، أو الشعوب الأخرى.

- تفتح له الباب على مصراعيه أمام أنماط من السّلوك والتّجارب التي يمكن أن تكون نموذجا للاحتذاء.

- الحكايات تنمي وتثير خيال الأطفال، فالخيال الذي نصادفه في الرسوم المتحركة هو الذي يعطي الطفل الرؤيا البعيدة المدى، وهو الذي يجعله يحلل ما يدور حوله من أحداث ومواقف ويجعل عمليات التفكير العليا لديه كالاستدلال والمقارنة والاستنتاج والتحليل والتركيب مما نفتقده في المدارس غالبا. مقولة لإنشتاين: (**إذا أردت أن يكون أطفالك ألمعيّين احك لهم الحكايات الخرافيّة، وإذا أردت أن يكونوا أكثر ألمعيّة احك لهم أيضا حكايات أكثر**).

- ولقد ذكر العلماء والتربويون الحاجات الأساسيّة للطّفل وهي: (الحاجة إلى الغذاء، الأمن، المغامرة، الخيال، الجمال، والحاجة إلى المعرفة) وأفلام الكرتون (الرسوم المتحركة) تلبي الحاجات الثلاث الأخيرة، وبهذا المقياس تكون إيجابيّة للطّفل.

ثانيا: تحليل الاستبانات: للوقوف على وجهات نظر أولياء الأطفال حول بثّ الأغاني الموجّهة إلى الأطفال في التّلفاز في القنوات الفضائيّة العربيّة. وتهدف

الاستبانة إلى الإجابة عن السّؤال الآتي: ما أثر الأغاني الموجّهة إلى الأطفال في اكتسابهم اللّغة السّليمة؟

وذلك من خلال الواقع الحالي الّذي آلت إليه الأغاني الموجّهة للأطفال عبر التّلفاز للوقوف على اللّغة الّتي يغنى بها، وانعكاس هذه اللّغة على حياة الطّفل علميًّا وعمليًّا، ودرء مخاطر البعد عن اللّغة العربيّة، والمحافظة عليها في المجالات كافّة، لأنّ الأطفال يكتسبون اللّغة من مصادر مختلفة، نذكر منها البيت والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام ولاسيما التّلفاز الّذي يُمكن أنْ نعده ألصق بحياة الطّفل.

أخي/ أختي، تحيّة طيبة وبعد.

تهدف الاستبانة إلى الإجابة عن السّؤال الآتي: ما دور أغاني الرسوم المتحركة المدبلجة الموجّهة إلى الأطفال في اكسابهم اللّغة العربية الفصحى السّليمة؟

تتألّف الاستبانة من قسمين: القسم الأوّل مفتوح: يتوزّع على مجموعة بنود، تتألّف من خمسة عشر سؤالاً، والقسم الثّاني يشتمل على أسئلة مفتوحة تتضمّن أحد عشر سؤالا حول تأثير الأغاني في لغة الطّفل للوقوف على المستوى اللّغويّ الّذي وصلت إليه الأغاني الموجّهة للأطفال وعرض آراء الجمهور المتلقّي لهذه الأغاني، ثمّ التوصّل إلى المقترحات الّتي تُسهم في الارتقاء بواقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال من خلال التّلفاز.

القسم المغلق:

1- يُرجى الإجابة عن البيانات الأساسيّة بوضع إشارة (×) أمام الإجابة الّتي تتناسب وضعك العلمي والمهني:

المهنة /(التخصص):

الشّهادات الّتي تحملها: ابتدائيّة ... إعداديّة ... ثانويّة ...

شهادات عليا: (دبلوم) ... ماجستير ... دكتوراه ...أستاذ التعليم العالي

وزعت 60 نسخة من الاستبيان على بعض الأولياء منهم 12 أستاذا في التعليم الثانوي، و11 من التعليم الابتدائي، و13 من الإكمالي، 17 أستاذا جامعيا، و7 من مهن مختلفة:02 أطباء، 01 محامي، 01 إعلامي، 03 موظفين إداريين.

يرجى الإجابة بوضع إشارة (×) في المكان المخصّص الموافق، بحسب ما تجده يُوافق واقع أغاني الأطفال من خلال البرامج التلفزيونية:

تنمي الأغاني الّتي يسمعها الطّفل الرّصيد اللّغوي.

عدد الإجابات الموافقة: 31إجابة أي ما يعادل نسبة: 51.66%من العدد الإجمالي للمستجوبين وعدد غير الموافقين: 49 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

2- تُسهم الأغاني في غرس القيم لدى الطّفل. وعدد الإجابات 28 إجابة أي ما يعادل 46.66 % من العدد الإجمالي للمستجوبين. وعدد غير الموافقين: 53.34 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

3- تُحدّد الأغاني الاتّجاهات لدى الطّفل. عدد الإجابات:36 إجابة أي ما يعادل: 60 %. وعدد غير الموافقين:40 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

4- تتّسم استجابة الطّفل للأغاني بصبغة انفعاليّة لا إدراكيّة.عدد الإجابات: 39 إجابة، أي ما يعادل نسبة: 65 %. ونسبة غير الموافقين: 35 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

5- لا تهتمّ الأغاني بالتّركيز على القدرة اللّغويّة للطفل. عدد الإجابات: 33 إجابة أي ما يعادل: 55 %. ونسبة غير الموافقين: 45 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

6- تُوفّر الأغاني مضمونًا ثقافيًّا متنوّعًا لدى الطّفل.عدد الإجابات: 22 إجابة، أي ما يعادل: 36.66 %. ونسبة غير الموافقين: 63.34 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

7- تُنمّي الأغاني التذوّق الفنّي عند الطّفل. عدد الإجابات: 29 إجابة أي ما يعادل: 48.33 % ونسبة غير الموافقين: 51.67 % من العدد الإجمالي للمستجوبين.

8- يراعى في اختيّار الأغاني الضّبط اللّغويّ للكلمات. عدد الإجابات: 17 إجابة، أي ما يعادل: 28.33 % ونسبة غير الموافقين: 71.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

9- لا يتمكّن الطّفل من محاكاة الأغاني بسهولة. عدد الإجابات: 20 إجابة، أي ما يعادل: 33.33 %. ونسبة غير الموافقين: 66.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

10- يعتمد في تأليف الأغاني على الشّعراء.عدد الإجابات 11 إجابة، أي ما يعادل :18.33 %. ونسبة غير الموافقين: 81.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

11- تؤخذ كلمات الأغاني من مصادر متنوّعة. عدد الإجابات: 05 إجابة، أي ما يعادل: 83.33 %. ونسبة غير الموافقين: 16.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

12- تحاكي الأغاني باللّهجة العاميّة عالم الطّفل.عدد الإجابات: 26 إجابة أي ما يعادل: % 43.33. ونسبة غير الموافقين: 56.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

13- تهدف الأغاني باللّهجة العاميّة إلى تلويث لغة الطّفل معنى ومبنى. عدد الإجابات 19 إجابة، أي ما يعادل: 31.66 %. ونسبة غير الموافقين: 68.34%. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

14- لا يراعى في اختيّار الأغاني توافق المعنى والمبنى. عدد الإجابات: 29 إجابة، أي ما يعادل: 48.33 %. ونسبة غير الموافقين: 51.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

15- تكسب الأغاني باللّغة الفصحى المهارات اللّغويّة المتنوّعة. عدد الإجابات: 55 إجابة، أي ما يقابل: 91.66 %. ونسبة غير الموافقين: 8.34 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

ممّا سبق نستخلص أنّ إجابات أفراد المجتمع تفاوتت بين الموافقين وغير الموافقين، بحيث تمثّل الإجابات ثقافة الأفراد وتنوّعها، ومدى تقبّل هؤلاء الأفراد لهذا الكمّ من الأغاني الّذي لا يستند إلى معايير في الأداء والكلمات والموسيقى، فهذه الإجابات مثّلت أغلب شرائح المجتمع واتّجاهاتهم نحو ما يقدم إلى أطفالهم عبر التّلفاز الّذين يُشاهدون، ويسمعون مع أطفالهم هذه الأغاني كذلك يعرفون أنّه من الخطأ تلويث لغة الطّفل بالأغاني الّتي توجّه بالعاميّة إلى الأطفال، لكن نظرًا لشيوع هذه الظّاهرة في الحياة الاجتماعيّة والمدرسيّة ووسائل الإعلام تغافلوا عنها من جهة، وأخذوا يشكون من تغيّر اتّجاه أبنائهم نحو ثقافة المجتمع المحليّة من جهة ثانية، فضلاً عن التذمّر من ضعف أبنائهم في اللّغة العربيّة من جهة ثالثة.

القسم المفتوح:

1- ما هي الأغاني الّتي يحبّ الأطفال ترديدها؟

أ- أغانٍ مختلفة؟

ب- أغاني مسلسلات الأطفال؟

ج- أغاني البرامج المنوّعة؟

2)- هل تؤثّر الأغاني في تكوين الرّصيد اللّغويّ عند الطّفل:

أ- في المدرسيّة؟

ب- في الحياة العمليّة؟

3)- هل تعتقد أنّ الطّفل ينجذب إلى الأغاني بسبب:

أ- الصّور المتحرّكة؟

ب- الكلمات؟

ج- الموسيقى؟

4)- هل أنت راض عن بثّ الأغاني:

باللّهجة العاميّة.

باللّغة الفصحى المبسّطة.

يمكن إجمال إجابات المستجوبين حول الأسئلة الأربعة الأولى في : أنّ أفراد المجتمع يُفضّلون بثّ الأغاني الموجّهة إلى الأطفال بالفصحى، وأنّ الأطفال ينجذبون إلى الموسيقى والصّور المتحرّكة أكثر من الكلمات، فضلاً عن أنّ هذه الأغاني تنمّي الرّصيد اللّغويّ لديهم في الحياة العمليّة، كذلك يرغب الأطفال في ترديد الأغاني المتنوّعة، وأغاني المسلسلات، ويُمكن أنْ يستفيد الأطفال من لغة الأغاني في حياتهم الدّراسيّة وبلغت نسبة المؤيدين لهذه الآراء 87% من العدد الإجمالي المستجوبين.، وتنخفض الإجابات عندما تتعلّق بانجذاب الأطفال نحو الكلمات فقط، وحبّ ترديد كلمات البرامج المنوّعة وعدم الرّضا عن الأغاني الّتي تبثّ باللّهجة العاميّة. بنسبة 30 % من العدد الإجمالي للمستجوبين.

من خلال ما سبق نجد أنّ إجابات أفراد المجتمع تركّز على بثّ الأغاني باللّغة الفصحى أكثر من العاميّة، وانجذاب الأطفال نحو الموسيقى والصّور المتحرّكة أكثر من الكلمات، فضلاً عن أنّ تأثير الأغاني في حياة الأطفال العمليّة أكثر من الدّراسيّة، كذلك ترديد الأطفال الأغاني الّتي يُشاهدها في التّلفاز كالأغاني المنوّعة، وأغاني المسلسلات أكثر من أغاني البرامج المختلفة.

وهكذا نجد أنّ أفراد المجتمع مسؤولون عن قبول شيوع الأغاني المتنوّعة بلا ضوابط على الكلمات أو الصّور أو الموسيقى، فضلاً عن أنّ الرّضا عن ترديد الأغاني وانتشارها في المجتمع المحلّي والمدرسيّ أصبح مبتذلاً، لهذا لابدّ من وضع ضوابط للأغاني الموجّهة إلى الأطفال، ممّا ينعكس سلبًا على حياة أطفالنا حاضرًا ومستقبلاً.

5- اذكر الفوائد الّتي يمكن أنْ يجنيها الطّفل عند وجود معيار لضبط لغة الأغاني يُسهم في ارتقائها؟

يمكن حصر الإجابات في الآتي: تنمية الرّصيد اللّغويّ لدى الأطفال وإكسابهم مهارات الاستعمال السّليم للكلمات، وتنمية الحسّ الفنّي والذّوق العامّ لديهم، وتعلّم القيم الوطنيّة والاجتماعيّة والقوميّة والثّقافيّة، والتّمييز بين المعاني الّتي تتضمّنها الأغاني، والإحساس بالعروبة والشعور بالمسؤوليّة، فضلاً عن الإسهام في نموّ الذّكاء اللّغويّ لديهم، وتهذيب أخلاقهم.

نستخلص ممّا سبق أنّ هذه الفوائد الّتي يُمكن أنْ تتحقّق إذا اهتمّ القائمون على برامج الأطفال، بضبط واقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال عبر التّلفاز، ممّا يؤدّي إلى تحقيق السّلامة اللّغويّة والمجتمعيّة في البيئة الّتي يعيشون فيها.

6- هل أنت مع دبلجة برامج الأطفال أم ضدّها؟

وكانت أكثر الإجابات تفضل الدبلجة، وهناك من يحتج بنجاح بعض البرامج التلفزيونية المدبلجة الموجهة للأطفال مثل تجربة الأردن في برنامج (افتح ياسمسم) الذي حقق نجاحا كبيرا في تعليم الفصحى، وكذلك بعض الرسوم المتحركة وأغانيها التي لا يزال يرددها أكثرهم ويحفظها عن ظهر قلب.

7- إذا كنت مؤيدا لها فهل تفضلها باللغة العربية الفصحى أم بلهجة عامية؟ هناك من يعتقدأن الدبلجة باللهجة العامية أقرب من مجال الطفل ويتجاوب معها بسهولة، عددهم قليل مقارنة بالذين يفضلون الدبلجة إلى العربية الفصحى المبسطة ليتمكن المتمدرسون من تعلّم الفصحى وتنمية ذوقهم الفني والجمالي وتنمية مهاراتهم اللغوية.

8- اذكر الآثار الّتي تنجم عن بثّ الأغاني باللّهجة العاميّة في لغة الطّفل؟

كانت أغلب الإجابات تجمع على أنّ ابتعاد الأطفال عن اللّغة الفُصحى في الكلام، وفساد التذوّق الفنّي لديهم، واعتياد اللّهجة العاميّة، وتدنّي المُستوى اللّغويّ لديهم علميًّا وعمليًّا، ممّا يُؤثّر في ضعف التّواصل اللّغويّ والاجتماعيّ لديهم مع الآخرين.

9- اذكر الآثار الّتي تسفر عن بثّ الأغاني باللّغة الفصحى المعربة؟ أغلب الإجابات تحدد تلك الآثار في:

التآلف بين الأطفال ولغتهم، بحيث يتمكّنون من استعمال المفردات في المجالات كافّة، وذلك باختيّار الكلمة الّتي تتناسب والفكرة الّتي يرغب بالتّعبير عنها، فضلاً عن تقوية مهارات النّطق بالفصحى، وتنوّع الثّقافة اللّغويّة لديهم، وهذا يُؤدّي إلى استخدام اللّغة الفصحى في جوانب حياتهم.

10- في نظرك ما هي أسباب تراجع فنّ الدّبلجة في الأعمال التلفزيونية الموجهة للأطفال؟ ومن أهم الإجابات: التكلفة الاقتصادية، تزايد شركات الإنتاج واتساع المنافسة، انتشار الفضائيات واللجوء إلى اللهجات العامية.

11- ما المقترحات الّتي يجب الأخذ بها عند تأليف الأغاني الموجّهة للطّفل؟

ويمكن حصرها حسب الإجابات التي حصلنا عليها في:التقيّد بالفصحى في اختيّار كلمات الأغاني الموجّهة إلى الأطفال، بحيث تراعي المرحلة العمرية وميولهم، وتتضمّن قيمًا وأهدافًا معيّنة، كذلك تنمّي التّذوّق الفنّي لديهم وتُسهم في غرس القيم والاتّجاهات تجاه البيئة الّتي يعيشون فيها، وتستمدّ كلمات الأغنية من قضايا الأطفال واهتماماتهم، وتبتعد عن العاميّة المبتذلة والمزاوجة بين العاميّة واللّغة الأجنبيّة الثّانية ووضع المعايير لضبط هذه الأغاني من قبل المتخصّصين باللّغة والفنّ وعلم نفس الطّفل والقائمين على إعداد برامج الأطفال؛ لتنسجم ومستويات التّفكير عند الأطفال، وترسيخ المفاهيم السّليمة لديهم حول ثقافة المجتمع الّذي يعيشون فيه محليًّا أو عربيًّا.

نتائج البحث: ويمكن إجمالها في الآتي:

- إنّ وسائل الإعلام بعامة والتّلفاز بخاصة، تعدّ من أهمّ المؤسّسات التّربوية في مجال تربية الطّفل العربي، ويمكنها القيام بتشكيل سلوك الطفل وبناء شخصيته وقيمه وتنمية لغته.

- إنّ لأغاني الرسوم المتحركة دورا بارزا في تنمية، وتطوير ملكة اللغة لدى الطفل، إنّ برامج الأطفال وتحديدا الرسوم المتحركة وأغانيها يمكن أن تكون معلّمة للغة العربيّة، وناشرة لها فعلا، بإسهامها في إيجاد البيئة السّماعيّة الملائمة، وقادرة على تنمية الملكة اللغويّة لدى المتلقّين، ويمكن لبرامج التلفزيون الموجهة للطفل أن تكون مدرسة لتعليم اللغة وتلقينها بشكل سليم وفصيح وبالتالي نخلق نوعا من التكامل بين ما تقدمه المدرسة وما تبثه أجهزة الإعلام.

أفلام الرسوم المتحرّكة الهادفة، والجيدة المحتوى لها دور مهم في غرس القيم التربويّة عند الأطفال، فهي تقدّم أمثلة واقعيّة تطبيقيّة للصّدق والوفاء التّعاون، ومساعدة المحتاجين، وتقديم العون للفقراء، وحب الوالدين والوطن.

- يمكن للرسوم المتحركة المدبلجة إلى الفصحى وكذا أغانيها عن طريقها الارتفاع بمستوى التذوّق الفني والموسيقي لدى الأطفال.

- أفلام الرّسوم المتحرّكة إذا ما أحسن استغلالها يمكنها أن تعلّم الأطفال العربية الفصحى المبسّطة أكثر ممّا تفعله الكتب المتخصّصة في تعليم القواعد النحوية واللغوية؛ وذلك لأنّ الطّفل يتكلّم الفصحى ويسمعها في مجال التّطبيق بعيدا عن التّنظير، وكثيرا ما يفاجئنا الصغار بتعابير فصيحة تلقفوها من أغاني الرسوم المتحركة مما يرسم البسمة والأمل على وجوهنا.

- إنّ كتابة الأغاني للأطفال يجب أنْ تكون بالفُصحى المبسّطة، لأنّها الأشدّ تأثيرًا في أذهان الأطفال ماضيًّا وحاضرًا ومستقبلاً، إذْ تمدّهم باللّغة السّليمة وتنمّي إحساسهم الفنّي، وتُربّي فيهم الذّوق الإنساني.

في محاولة للوصول بالنتائج على حين التّطبيق الميداني أختم مداخلتي بالتّوصيات الآتية:

1- الاعتماد على المتخصّصين بلغة الطّفل وعلم نفس الطّفولة، وطرائق تعليم الطّفل في اختيّار ضوابط لأغاني الأطفال محليًّا وعربيًّا، ووضع برنامج في التّلفاز حول معايير لضبط الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

2 - التوجّه إلى وسائل الإعلام كافة للنّهوض بواقع أغاني الأطفال.

3 - قيام المسؤولين عن رعاية الأطفال في المؤسّسات الحكوميّة والأهليّة بغرس المفاهيم الصّحيحة حول مختلف القضايا اللّغويّة والتّربويّة عند الأطفال.

4- القيام بمسابقات لأفضل كلمات تغنى للأطفال، وذلك ضمن فعاليّات المهرجانات المحليّة والعربيّة، للارتقاء بها.

5- انتقاء الشّعراء المجيدين والمهتمّين بقضايا الأطفال واهتماماتهم في المجالات كافّة.

6- عمل دورات تأهيليّة لإعداد الكوادر الإعلاميّة المسؤولة عن اختيّار كتاب الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

7- إقامة ندوات ومؤتمرات محليّة وعربيّة حول واقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

8- تأهيل أفراد في المعهد الموسيقيّ العربي، بهدف تعليم الغناء للأطفال وفق اللّغة العربيّة الفُصحى المبسّطة.

9- قيام بحوث تحليليّة حول محتوى الأغاني الموجّهة إلى الأطفال محليًّا وعربيًّا، للوقوف عند الثّغرات الّتي بدت في هذه الأغاني، لتلافيها وتعزيز نقاط القوّة فيها.

10- إنتاج برامج متخصّصة وهادفة للأطفال مراعية التنويع والتّشويق وذلك باستخدام مضامين مختلفة تخدم تنمية شخصية الطفل عقليا ونفسيا ولغويا وتربويا، وباستخدام أساليب فنيّة تشدّ انتباهه على أن يتمّ إعداد برامج

الأطفال المشوّقة هذه خبرات من مجالات مختلفة كعلم النفس والتربية والاتصال والاجتماع، مراعين في ذلك المستويات العمرية لهم وحاجاتهم النفسيّة والعقليّة وتأخذ هذه البرامج في حسبانها تطوّر تكنولوجيا الاتصال، والاستفادة من إمكانياتها في إعداد برامج جذّابة للأطفال.خاصة وأنّ تكنولوجيا الاتّصال في وقتنا سيؤدّي إلى إنهاء عمليّة الفصل بين المدرسة والمنزل، وهذا ما سيجعل للعائلة دورا هاما في الرّقابة على الاتصال الإلكتروني.

11- تزويد القائمين على برامج الأطفال بمستجدات ما يطرح من حقوق الأطفال والآليات التي تتّخذها الدّول حيال تحقيق متطلّبات الطّفولة.

12- مدّ جسور التّعاون واللقاءات من خلال منتديات ومؤتمرات تجمع بين المختصّين ببرامج الأطفال، والإعلاميين والتربويين ومجامع اللغة والسياسيّين... للسعي جنبا إلى جنب للنهوض ببرامج الأطفال ومحاولة إنتاجها بدل استيرادها من الدول الغربية.

13- الاهتمام بمجال الدبلجة لبرامج الأطفال بحيث بتكون اللغة المستعملة فصيحة ومبسطة لتحبيبها للناشئة.

14- لا بد من وجود عزيمة سياسية قوية أو قاعدة إعلانية لدعم برامج الأطفال والسعي لإنتاجها، وتشجيع المبدعين في هذا المجال من الشباب الموهوبين والأدباء المختصين بالكتابة للأطفال وكذا الملحنين وكتّاب الأغاني بالفصحى المبسطة، ومحاولة التقليص قدر الإمكان من البرامج المستوردة المدبلجة.

15- أن تكون لغة برامج الأطفال وأغانيهم هي اللغة الفصحى مع مراعاة مستويات العمر والمعجم اللغوي لكلّ فئة عمرية.

16- تنمية الحس الجمالي لدى الأطفال: تعطي الطفل إحساسا باللّون والشكل والإيقاع الصوتي الجميل وتناسق الحركة وملاءمة أجزاء الصورة بعضها البعض.

17- تنمية الشّعور الوطني من خلال حثّ الطفل على حبّ الوطن، وحبّ الخير، وتنمية الثّروة اللّفظية للطّفل ممّا يمنحه القدرة على التّعبير وفهم العربيّة الفصحى أكثر.

18- التوصية للجهات المعنية بفرض نوع من الرقابة اللغوية على المنتجات الثقافية المصورة والمذاعة والمطبوعة للطّفل العربي دعما للّغة العربيّة.

19- إنشاء قنوات تلفزيونية وطنية وعربية مخصّصة كليا للأطفال على أن يكون التّداول بها بالعربيّة الفصحى.

20- توفير الكوادر التدريبية المدرّبة القادرة على القيام بأعباء العمل الإعلامي المخصص للأطفال، مع الأخذ بعين الاعتبار، حين تعيينهم، كفاءتهم اللّغوية والأدبيّة.

21- السعي إلى إنتاج برامج محلّية تجسّد القيم الأصيلة لمجتمعنا وتستوحي النماذج العليا من تاريخنا وحضارتنا وتراثنا، والتقليل تدريجيا من البرامج المستوردة التي تمثّل قيم الآخر وحضارته.

خاتمة البحث: إنّ الطموح هو أن يكون التّلفزيون وبرامجه الموجّهة للطفل، بمختلف أنواعها نافذة تطلّ على آفاق رحبة نقية تساعد في نموّ الطفل نفسيا وعقليا وتساعد في إشباع حاجاته وتهيئته للمدرسة والحياة، وغرس القيم الاجتماعيّة، ويعزّز شعور الانتماء الوطني والقومي ويمكن أن يزوّد الطفل من خلاله بالمعلومات الجديدة، ويمكن أن يزيد من ثروته اللغويّة ويعلّمه بعض أنماط السلوك الجيّد. وهذا لن يتمّ إلا بعد وضع فلسفة واضحة للتلفزيون فيما يتعلّق ببرامج الأطفال ومراحله المختلفة.ولعلي استطعت في هذه الوقفة أن أرسم خريطة واقع اللغة العربية في برامج الأطفال في وسائل الإعلام المحلّية، ولا يخفى أن من أبرز نتائج هذه الوقفة ما وصلت إليه من أن اللغة العربية تقبع في مأزق خطير، وتعاني غربة بين أهلها، لما تعانيه من الإهمال والتقصير من جانبهم فثمة طغيان للغة التسلية والسوق على اللغة الرصينة السوية، وثمة غياب شبه تام لأي إستراتيجية لغوية تنهض باللغة العربية في برامج الأطفال، وثمة غياب كذلك

لجانب الخبرة والدربة التي ينبغي أن يتحلى بها من يعمل في هذا الجانب، كما أن ضعف الانتماء للغة العربية، لغة القرآن والبيان قد فاقم المشكلة.

وهنا أطوي آخر صفحة من هذا البحث ليبقى التساؤل قائما إلى متى سيكون للمؤسسات الإعلامية وخصوصا مؤسّسة التلفزيون دورها في التعليم الموازي لمرحلة ما قبل المدرسة؟

إنّ كتابة الأغاني للأطفال يجب أنْ تكون بالفُصحى المبسّطة، لأنّها الأشدّ تأثيرًا في أذهان الأطفال ماضيًّا وحاضرًا ومستقبلاً، إذْ تمدّهم باللّغة السّليمة وتنمّي إحساسهم الفنّي، وتُربّي فيهم الذّوق الإنساني.إنّ قلب الأمة ينبض في لغتها، وروحها تكمن فيه والمسؤولية الملقاة على عاتقنا ليست هيّنة ومستقبل أطفالنا رهن أيدينا، ولغتنا أمانة يجب المحافظة عليها وحمايتها من الأخطار الدّاهمة في عالم غزته الفضائيات، وتقاسمته اللغات والأفكار المتباينة، عالم تتجاذبه العولمة والتيارات المتناقضة، وطغى عليه التجدّد والتّغيّر واللانهائيان، فنحن الآن في أشدّ الحاجة إلى طرح تساؤل دائم: ماذا قدّمنا لهذه اللغة؟ ولأطفالنا من خلالها؟ وما المطلوب منّا ؟

يقول الكاتب الأمريكي (سام ليفنسون) : **(كل طفل يولد على هذه الأرض يحمل رسالة إلى البشريّة ويده الصّغيرة تقبض على ذرّة من الحقيقة لم تتكشف بعد على مفتاح سرٍ قد يحمل لغزاً للإنسان وأنّ لديه وقتاً قصيراً لتأدية رسالته ولن تتاح له أو لنا فرصة أخرى وهو قد يكون أملنا الوحيد لذا يجب أن نعامله بإجلال).**

الروافد العلمية للبحث:

أ- المعاجم:

1- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب ط1.بيروت:1990م، دار صادر.

ب- الكتب:

1- ابن خلدون، المقدمة، تح: حجر عاصي، بيروت: 1991م، دار مكتبة الهلال.

2- المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، بيروت: 1996م دار الكتب العلميّة.

3- راشد علي عيسى، مهارات الاتّصال، كتاب الأمة، قطر: 1425هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

4- عمر عبيد حسنة، الخطاب الغائب، ط1.بيروت:2004م، المكتب الإسلامي.

5- محمد معوض، فنون العمل التلفزيوني، القاهرة: د.ت، دار الفكر العربي.

ج- المجلات:

1- حسين بن زروق، نظرية حصول ملكة اللغة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر.

2- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة العربية، معهد اللغة العربية وأدبها بالجزائر.

3- نور الدين بلبيل "الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام" قطر: 1422هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة.

د- مواقع الانترنيت:

1- الموسوعة المعرفية الشاملة، الموقع:
http://mousou3a.educdz.com/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D9%83%D8%A9/

2- موسوعة ويكيبيديا الحرة، 2009م، الموقع:
http://ar.wikipedia.org/wiki

3- ماجد بن جعفر الغامدي "إعلام الطفل نظرة إيجابية" الموقع:
http://www.webcache.googleusercontent.com

4- علي القاسمي "السياسة اللغوية في البلدان العربيّة: الإعلام نموذجا" جريدة القدس العربي 2010م، الموقع: http://www.manfata.com

1- الموسوعة المعرفية الشاملة، الموقع:
http://mousou3a.educdz.com/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D9%83%D8%A9/

2- موسوعة ويكيبيديا الحرة، 2009م، الموقع: http://ar.wikipedia.org/wiki

3- ماجد بن جعفر الغامدي "إعلام الطفل نظرة إيجابية" الموقع:
http://www.webcache.googleusercontent.com

4- علي القاسمي "السياسة اللغوية في البلدان العربيّة: الإعلام نموذجا "جريدة القدس العربي 2010م، الموقع:
http://www.manfata.com

5- علي القاسمي "السياسة اللغوية في البلدان العربيّة: الإعلام نموذجا" جريدة القدس العربي 2010م، الموقع:
http://www.manfata.com

6- محمد معوض، فنون العمل التلفزيوني، القاهرة: د.ت، دار الفكر العربي، ص9.

7- راشد علي عيسى، مهارات الاتّصال، كتاب الأمة، قطر:1425هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية العدد:103، ص114.

8- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

9- نور الدين بلبيل "الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام" قطر: 1422هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة العدد:84، ص37.

10- ابن خلدون، المقدمة، تح: حجر عاصي، بيروت:1991م، دار مكتبة الهلال، 344.

11- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة العربية، معهد اللغة العربية وأدبها، الجزائر العدد:05، ص138.

12- المرجع نفسه، ص39.

13- ابن خلدون، المقدمة، ص343.

14- المصدر نفسه، ص348.

15- نفسه، ص274.

16- نفسه، ص344 إلى 349.

17- المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، بيروت:1996م، دار الكتب العلميّة، ج1، ص339.

18- حسين بن زروق، نظرية حصول ملكة اللغة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد:5 ص94.

19- عمر عبيد حسنة، الخطاب الغائب، ط1. بيروت:2004م، المكتب الإسلامي، ص33.

20- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب ط1.بيروت:1990م، دار صادر مادة (طوف).

21- ابن منظور، لسان العرب، مادة (همس).

22- المصدر نفسه، مادة (هتف).

23- نفسه، مادة (جمهر).

24- نفسه، مادة (هدف).

25- ابن منظور، لسان العرب، مادة (زبد).

26- نفسه، مادة (نجا).

27- نفسه، مادة (درب).

28- نفسه، مادة (صوب).

29- نفسه، مادة (هون).

30- نفسه، مادة (دنا).

31- ابن منظور، لسان العرب، مادة (عزم).

32- نفسه، مادة (فطر).

33- نفسه، مادة (زور).

34- نفسه، مادة (غدر).

سلبيات الطرائق التلقينيّة في الممارسة اللّغويّة الجامعيّة
"طلبة السنة الرابعة
قسم اللّغة والأدب العربي "دفعة 2009-2010 انمودجا"

أ. فتيحة حدّاد

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

محاور المداخلة:

- تصب المداخلة في محورين وهما:

I- محور نظري.

II- محور تطبيقي.

I- المحور الأول: المحور النظري.

عرضنا فيه.

1- مفهوم الطريقة بصفة عامة.

2- العوامل المساعدة في اختيار الطريقة.

3- أنواع الطرائق التعليمية.

1- 3 الطرائق القائمة على جهد المعلم.

2- 3 الطرائق القائمة على جهد المعلم ونشاط التلميذ.

3- 3 الطرائق القائمة على نشاط المعلم.

4- الطريقة الإلقائية أو التلقينية.

أ- التعريف بالطرائق التقليدية و الطرائق الحديثة.

1- أ التعريف بالطرائق التقليدية.

2- أ التعريف بالطرائق الحديثة أو الجديدة.

3- أ الفروق القائمة بينهما.

ب- الطريقة التلقينية.

1- ب اصطلاحاتها.

2- ب التعريف بها.

II- المحور الثاني: المحور التطبيقي: عرضنا فيه

1- عرض المدونة.

1- 1 التعريف بها.

2- 1 أسباب اختيارها.

2- النماذج:

1- 2 تحليل النماذج المختارة "تحليل المدونة.

2- 2 سلبيات الطريقة التلقينية ونقائصها.

3- 2 نتائج الدراسة.

4- 2 الحلول المقترحة.

نص المداخلة:

تمهيد: الوقوف عند أي إشكالية من إشكاليات التعليم مهما كان نوعها يفتح أمامنا أبوابًا كثيرة، ونقاشات متعددة تحتدم فيها مسائل عديدة متداخلة ومتشابكة أهمها:

1- ضرورة الإشارة المنهجية لبعض المصطلحات المفاتيح نحو ما هو عليه الحال مع:

أ- مصطلح الطريقة.

ب- مصطلح المنهج.

ج- الفرق الوارد والقائم بين المنهج والطريقة.

د- تحديد أنواع الطرائق التعليمية ... إلخ من الطروحات الكثيرة والمتعددة التي تصاحبنا ونحن بصدد البحث والتنقيب عن الأبعاد الفلسفية والتربوية البيداغوجية للمبادئ السليمة لتعليمية سليمة أيضا وناجعة. إلاّ أن أهم طرح يمكن التركيز عليه في ورقتنا هذه هو التعريف بالطريقة التلقينية أو الإلقائية "la méthode magistrale " أو "la méthode expositive"، وهل هي من الطرائق التعليمية التقليدية أم الحديثة؟ ما سلبيات وإيجابيات الطريقة التلقينية في التعليم والتعلم؟ وما موقعها على المتعلم المتلقي؟ هل هو موقع سلبي أم إيجابي؟

للإجابة عن كل هذه الطروحات وأخرى في الأفق أشير إلى أنني قد حاولت الاشتغال على عينة من الطلبة كأحسن وسيلة وأفضل أسلوب واقعي لدراسة سلبيات الطريقة الإلقائية أو التلقينية في الوسط الجامعي، وجاءت العينة من طلبة السنة الرابعة بقسمنا "قسم اللغة العربية وآدابها – دفعة "2009م- 2010م". وقد لاحظت أن النتائج التي توصلت إليها كمعطيات مبدئية تصب في اتجاهين إثنيّن هما:

1- الاتجاه الأوّل:

- يقوم على أبعاد نفسية تمس المتعلم كمحور أساس في العملية التعليمية والتي تقوم (الأبعاد) على مسألتي: التعود والاتكال على ما يُقدم من قبل الأستاذ المعلم "l'enseignant"

2- الاتجاه الثاني:

- يرتبط هذه المرة بذهنية المتعلمين وفلسفتهم الذتيّة، وقد تعرفت إلى هذا (ذهنياتهم) وليس بنفسيتهم في سياق تأسيسي للمدونة نحو قول أحدهم: " «ما نقرى ما ندير، الشيخ يعطي كل شيء من عندو وأنا نرد لو لبضعة نتاعوا»"* فهذا الاتجاه كما هو ملحوظ فلسفي اجتماعي أكثر منه نفسي سيكولوجي، إلاّ أنه وقبل الوقوف عند هذين المعطيين والتنظير لهما وكذا نقاط أخرى تبقى أساسية وهامة للفصل في هذا الإشكال وجب الوقوف أولاً عند مفهوم الطريقة في أبعادها العامة الفلسفية، التربوية، التعليمية، التاريخية... الخ، وأهدافها التعليمية بشكل خاص. وعليه نقول:

I- المحور النظري:

1- مفهوم الطريقة والتعريف بها: la définition de la méthode يأتي تعريف الطريقة في مفهومها التقليدي البعيد عن الاختصاص على أنها مجموعة قواعد يقينية وسهلة تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقاً أن لا يعتبروا صحيحًا ما هو خاطئ. تساعد الطريقة هؤلاء على التواصل دون بذل مجهودات غير ضرورية ومن خلال الزيادة التدريجية لعلمهم إلى معرفة حقيقة كل ما يستطيعون الوصول إليه[1] أما إذ أتينا للتعريف المتخصص لهذا المصطلح فهم يؤكدون على أن الطريقة: هي الوسيلة أو الخطة أو الإستراتيجية التي تتخذ في سبيل تبليغ مادة معينة[2]، وهي الحافز الأول لنجاح أي نوع من الدروس أو المواد أو الوحدات والطريقة لغة هي: الطريقة "م" ويؤنث، ج: أطراق وأطرقاء وأطرقة، ج: طرقات، وبهاء النخلة الطوّيلة، ج: طريق والحال، وعمود المظلة، وشريف القوم وأمثالهم للواحد والجمع وقد يجمع طرائق وكل حذوة الأرض والخطأ في الشيء[3] وهي تعني السيرة أو المذهب أي الخط في الشيء وفي التنزيل العزيز في قصة فرعون: «قالوا إن هذان لساحران يريدان أن يخرجاكم من أرضكم بسحرهما ويذهبا بطريقتكم المثلى» "طه: 63" وتجمع خطأ على طرق والحقيقة أن طرق جمع طرائق[4] إلاّ أن المجمع قد أجاز استعمالها لأنها شاعت في الاستعمال، فالطريقة على هذه الحال هي السبيل أو الأسلوب لتحقيق هدف ما وهي الخطة المرسومة لعمل يقوم به الإنسان نتيجة لدافع مفاجئ أو تفكير أو تأمل وتأخذ

الطريقة أهميتها في كونها وسيلة للمعلم وركنًا أساسيًا في العملية التعليمية، يتخذها "المعلم" لنقل الخبرات العلمية والتربوية إلى المعلمين وفقًا لخصائصهم ووفقًا للأهداف المسطرة وتأتي معرفة المعلم للطرائق التعليمية لتجعل منه معلمًا ناجحًا، لأن نجاح التعليم مرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة وإن مفهوم الطريقة مرتبط أيضًا بالطريقة في حد ذاتها، حيث نجد أن هذا المصطلح يثير أيضًا معاني مختلفة لدى العلماء والباحثين أصحاب الاختصاص نحو:

1- وليام فرانسيس مكي W.F.MAKEY: فالنظرة التي أسسها هذا الباحث لمفهوم الطريقة تختلف من جماعة إلى أخرى، حيث أن هناك من يرى أنها العمود الفقري للعملية التعليمية ومن خلالها وعن طريقها يتم التعليم واختيار المحتوى الذي يجب تعليمه وعلى الرغم من أن "ماكي" يشير إلى الإهتمام بالمتعلم وجعله مركز العملية التعليمية وإهمال الطريقة من قبل جماعة أخرى، إلاّ أنه يُجّمع على أن الطريقة تعني كل الإجراءات البيداغوجية التي تُتَبع في العملية التعليمية إلاّ أن هذا المصطلح يبقى – حسب مكي – يكتنفه كثير من الغموض وهذا ما يبعث على التضايق والانزعاج.[5]

2- أما روبرت قالسون ودانيال كوست: R. Galisson, D. Goste يتفقان على أن مصطلح الطريقة في ميدان تعليم اللغات هي تلك المجموعة من الإجراءات القائمة على عدد من المبادئ والافتراضات اللغوية النفسية، التربوية التي تستجيب لهدف معين[6].

3- بعض البحثة الجزائريون: يرون أن الطريقة هي مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ[7]. وانطلاقا من هذه التعريفات نذهب إلى القول أن الطرائق التعليمية الفعالة هي التي تستند إلى علم النفس لدراسة الميول والقابليات وشخصية المعلم وأيضا الاعتماد على بعض الأسس والخصائص. وتأتي مقومات الطريقة الناجحة بحكم أن الطريقة تصب في لب العملية التعليمية والتي لا يمكن الاعتماد فيها على فطنة المدرس وقدرته فقط بل يجب إشراك التلاميذ من جهة ووضع خطة بيّنة "تحقيق الطريقة" من جهة أخرى خطة مرسومة ومنهاج واضح يحدد فيه الأهداف وتبين فيه الوسائل الموصلة إلى

تحقيقها والوسائل التي ينبغي أن نمارسها لبلوغ الغاية من العملية التعليمية ولكي يحقق المعلم كل هذا أي أهدافه السلوكية والتربوية يمكن له استخدام أكثر من طريقة في التدريس وهي جزء متكامل من موقف تعليمي معين، فإذا توفرت الطريقة وكانت المادة منعدمة مثلاً تعذر على المدرس الوصول إلى غايته أما إذا كانت المادة متوفرة لكن دون طريقة معتمدة فلا جدوى من ذلك أيضا.

إلاّ أن الطرح القائم هنا هو الفرق بين الطريقة والمنهج؟

ب- المنهج: la méthodologie لفظ مركب من كلمتيّن "Methodos" أي الطريقة إلى .... و "logos" أي دراسة أو علم وموضوع الميتودولوجيّا هو الدراسة القبلية للطرائق وبخاصة للطرائق العلمية [8] والملاحظ أن العرب مثلهم مثل بقية الأجناس الأخرى لم يغفلوا هذا المفهوم وأهميته في تحقيق التواصل العلمي وبنائه منذ القديم إلى حدّ الساعة، حيث وجدنا أن أغلبية أعلامهم قد نظروا له نحو الخليل بن أحمد الفراهيدي (100هـ- 175هـ) الذي يرى أن المنهج هو الطريق الواضح الواجب أن يُسلك[9]، كما أورد صاحب لسان العرب "تعريفًا" لهذا المصطلح حين قال: «المنهج هو الطريق البين الواضح ونهج المرء منهاجًا أي أنه سلك طريقًا واضحًا»[10]، كما أشار معجم الوسيط من جهته إلى مفهوم مصطلح المنهج في قوله: « هو الطريق الواضح وفي الترتيل العزيز "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً والخطة المرسومة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ... [11]». أما التعريفات الحديثة التي مست هذا المصطلح فقد وجدنا كل من الموسوعة العالمية للعلوم "universalité" وقاموس "لاروس" "Larousse" للغات وعلوم اللسان واللذان قد عرفاه "مصطلح المنهج" على أنه طريقة القول أو الفعل لتعليم شيء معين طبقا لمعطيات ومبادئ معينة[12]، وعلى الرغم من أن هذا المصطلح مأخوذ من الكلمة اللاتينية "méthodes" – كما أشرنا إليه أعلاه- في بداية العنصر- والتي يقصد بها البحث والنظر في المسائل الفلسفية الميتافيزيقية [13] إلاّ أننا وجدنا أن المفهوم الاصطلاحي قد بقي متقارب عند كل الذين أخذوا بالبحث والتنقيب فيه كمصطلح ومفهوم اصطلاحي ذو علاقة وطيدة ومباشرة بالبحث العلمي عند المحدثين وكذا العرب والغربيين بحيث وجدناها- لفظة المنهج- تعني الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي

تهيمن على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[14]، أي هو الخطة المرسومة لعمل يقوم به الإنسان نتيجة لدافع مفاجئ أو تفكير وتأمل ... [15]. وفي المفهوم التعليمي الديداكتيكي وجدنا أنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة حيّن إشرافها على التلاميذ في احتكاكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض ومع العلوم لإحداث تعديل على مستوى سلوكاتهم التربوية والتعليمية[16]، وهو الهدف الأسمى للهيكلة التعليمية مثل ما قال به "ابن باديس" الذي أكد بدوره أن "المنهج" يبقى الأهم في العملية التعليمية والوسيلة الفعالة التي لها إمكانية مراقبة عملية مراعاة المعلم لمدارك الطفل التلميذ وقواه العقلية ودرجة استعداده للتعليم ومراحل نموه [17] ليصل إلى النتيجة المعلومة على الرغم من أن النتيجة المعلومة لا تعني بالضرورة الحقيقة الثابتة لأنها عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار المتوصّل إليها من قبل الباحث بواسطة آليات منظمة تجعل العقل يتقبلها استنادًا لكل هذه الآليات.[18]

فالمنهج على هذا الحال هو مجموعة من العمليات، الإجراءات والترتيبات المنظمة التي تسعى لبلوغ هدف علمي معيّن على ضوء تصور نظري أيضا، لكن الأمر الذي لا يجب إغفاله هو أن مفهوم هذا المصطلح "المنهج" يختلف من حيث معايره بحسب اختلاف العلوم، نحو ما هو عليه الحال عند إشارة كل من "روبيرت ڤالسون" و "دانيال كوست" " R.Galisson et D.Coste" في تعريف للمنهج في معنيين حيث أتى المعني الأول قائلاً: «دراسة الطرائق التعليمية وتحليلها، وذلك من حيث مبادئها وأسسها وأهدافها وغاياتها وكذا إجراءاتها وتقنياتها» [19]، أما المعنى الثاني فهو الذي قال فيه: «مجموعة من القواعد والافتراضات التي ترمي لإعداد وتهيئة طريقة ما وإثراء المنهجية العامة التي تهدف بإطراء إلى إرساء أصول أو أسس علمية قادرة على جعل التعليم اللغوي أكثر شجاعة»[20]، أي أن المنهج له مغايرات من اختصاص علمي إلى أخر وهذا يعود طبعًا إلى نوعية التصور والتخطيط المبرمج للعمل أو البحث العلمي المعوّل عليه أي أنه لكل نشاط أو اختصاص منهج خاص به يختلف بالضرورة عن المنهج المعتمد أو المتبع في الاختصاص الأخر أي كل بحسب تناوله، فالمنهج النفسي مثلاً يعتمد الإجراء والتقصي الخاص به أيضا مثله مثل مباحث علم الاجتماع إلاّ أن

المعيار المنهجي ليس نفسه في العلوم التربوية البيداغوجية ولا كذلك في العلوم التعليمية التعلمية لأن المنهج في هذه الاختصاصات كما لاحظنا مع تعريف "ڤالسون وكوست" يعمد أكثر إلى تأسيس المعطيات اعتمادا على بناء مرحلي قائم على مفهوم تحقيق الإجابة الدقيقة لكل تلك الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بعمليتي التعلم(21) والتي تفرض هي بدورها مبدأي المعاينة والتحليل. والآن وبعد أن حددنا معالم كل من المنهج والطريقة، استوجب علينا الوقوف عند العوامل المتحكمة في اختيار الطريقة التعلّيمية منظريّن من خلال هذا للعوامل المساعدة والمتحكمة في الطريقة التلقينية لأننا نرى أن نجاح أي طريقة تعليمية مهما كانت سلوكياتها واهتماماتها وبالتالي إسقاطاتها على العملية التعليمية والعنصر المتعلم في أن واحد لابد من أنها تخضع وتحتكم إلى بعض المعطيات أهمها:

2- العوامل المتحكمة في اختيار الطريقة: هناك العديد من العوامل والمتغيرات التي تتحكم في اختيار طريقة التدريس من طرف المعلم أهمها:

1- 2 الهدف التعليمي: l'objectif didactique أي أن لكل طريقة هدف معين يُرغب الوصول إليه ولكل هدف تعليمي طريقة خاصة في تدريسه أو تعليمه لأن طريقة تقديم المعلومات والحقائق مختلفة بالضرورة القصوى عن طريقة تدريس المفاهيم والاتجاهات وكذا المهارات.

2- 2 طبيعة المتعلم: la nature de l'apprenant أي أن المتعلم، الصبي التلميذ يجب أن يتناسب والطريقة المعتمدة في تعليمه من خلالها هي أي يجب أن تناسبه ويناسبها (الطريقة) أي قادرة على جذب انتباهه وتنشيط فكره وكذا أفكاره وضرورة تناسقها (الطريقة) وخبراته السابقة، كما يجب أن يراعي المعلم الفروق الفردية القائمة والموجودة بين طلباته ومتعلميه.

3- 2 طبيعة المادة: la nature de la matière المحتوى، المادة، تبقى ضرورة لأن التعرف على نوع المادة ومحتواها لاقتراح الطريقة التعليمية يأتي من بين أهم تلك المسائل التي تحتكم إليها الطريقة التعليمية الناجعة.

4- 2 خبرة المعلم: l'expérience de l'enseignant تبقى خبرة المعلم الأستاذ من بين أهم تلك العوامل المتحكمة في صنع نجاح العملية التعليمية وهذا يعود إلى مدى

إمكانية المعلم في اختيار الطريقة الأنجح والأصوب في التعليم وفي نجاح العملية التعليمية.

وفي ضوء أهمية الطريقة لإنجاح العملية التعليمية التعلمية نرى أنه من الضروري الوقوف عند أنواع الطرائق التعليمية وما مدى إمكانية تصنيف الطريقة التلقينية؟ أي في أي خانة يمكن وضعها الطريقة التلقينية ولماذا؟

3- أنواع الطرائق التعليمية: les divers méthodes de l'enseignement طريقة التعليم أو التدريس هي النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس أو المادة التعليمية و المتمثلة في إكساب مختلف المعلومات والمعارف، المهارات، العادات الاتجاهات والقيم المرغوب فيها في ظل أربع قواعد أساسية وهي:

1- 3 قاعدة البداهة أو الوضوح: مؤدها تعليق الحكم وعدم القبول إلاّ ما يتميز بالبداهة أي أن يكون واضحًا ومتميزًا

2- 3 قاعدة تحليلية: وأساسها تقسيم المفاهيم المركبة إلى عناصر بسيطة ومسائل أولية ثم تفكيك هذه الأخيرة بدورها إلى ما هو أبسط.

3- 3 قاعدة النظام: أي تنظيم الأفكار بالانطلاق من البسيط إلى المركب وتركيبها بشكل يجعلها متسلسلة.

4- 3 قاعدة التعين: تعيّن مختلف الأجزاء الكلية المعينة والانتقال من خلال أو عن طريق الحركة والفكر المتواصلان من حكم إلى أخر بطريقة تظفي الوضوح على المعطى الكلي.

وعليه يمكن تصنيف طرائق التدريس إلى ثلاثة مجموعات وهي:

4- تصنيف طرائق التدريس:

1- 4 طرائق قائمة على جهد المعلم: وهي الطرائق التي يتحمل المعلم من خلالها عبء شرح المادة وتقديم الدرس كلية وتتمثل في:

أ - 1- 4 الطريقة الإلقائية أو التلقينية "المحاظرة".

ب- 1- 4 الطريقة القياسية.

2- 4 طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط التلميذ وهي:

أ- 2- 4 الطريقة الاستقرائية الاستنباطية.

ب- 2- 4 الطريقة الاستدلالية.

ج- 2- 4 طريقة النص الأدبي.

د- 2- 4 طريقة الاكتشاف.

هـ- 2- 4 الطريقة الإستجوابية.

و- 2- 4 الطريقة الإقتضائية.

3- 4 طرائق قائمة على نشاط المعلم:

أ- 3- 4 طريقة النشاط.

ب- 3- 4 طريقة الحل.

وعند هذه النقطة بالذات نقف لطرح إشكال جديد يفرض نفسه هنا وهو:

ضرورة التعريف بالطريقة الإلقائية أو التلقينية قائلين: هل نصنفها في خانة الطرائق التقليدية أم في صنف وخانة الطرائق التعليمية الحديثة أو الجديدة؟

وعليه أقول: أرى أنه للإجابة عن هذه الأسئلة وجب التعرف و التعريف بالطرائق التقليدية من جهة والطرائق الجديدة من جهة أخرى لمحاولة توضيح صورة الانتماء الحقيقي للطريقة التلقينية كطريقة تعليمية.

5- التعريف بالطريقة التلقينية: la définition de la méthode expositive

1- 5 التعريف بالطرائق التقليدية la définition des méthodes traditionnelles

الطرائق التقليدية هي مجموعة من الطرائق التعليمية ذات قاسم مشترك بينها وهو كونها قديمة ومتمحورة حول تبليغ المعارف وسلطة المدرس[22]، وتتمثل المبادئ الأساسية للطريقة التقليدية فيما يلي:

1- 5- 1 التبسط والتحليل والتدرج حيث يبدأ التعليم من البسيط والجزئي إلى المركب والكلي من خلال تفريع المادة وتجزئتها.[23]

2- 5- 1 تحميلها للطابع الصوري حيث تعتمد على التسلسل المنطقي والتصنيف.

3- 5- 1 الحفظ واعتماد التقويم على تذكر المعلومات وتكرارها.

4- 5- 1 السلطة: أي أن نظام القسم خاضع إلى سلطة العقاب (المعلم الأستاذ).

5- 5- 1 التنافس: القائم على التسابق لأداء الواجب وبذل المجهود وبلوغ الأهداف والحصول على الجزاء.

6- 5- 1 الحدس: أي الاعتماد على أشياء مجسمة ووسائط قصد إثارة الملاحظة والإدراك الحسي.

2- 5 التعريف بالطرائق الحديثة أو الجديدة: مجموعة من الطرائق البيداغوجية تتمحور حول نشاط الطفل وتعلمه الذاتي:

1- 2- 5 أهم مبادئ الطرائق الحديثة: للطرائق الحديثة مبادئ أساس أهمها:

1- تكيّف المدرسة مع حاجات الطفل (المدرس، البرنامج، الطريقة).

2- أخذ بعين الاعتبار سن الطفل ونموه ونضجه.

3- تكيف التعليم حسب مختلف كفاءات وقدرات المتعلمين.

4- الانطلاق من حوافز المتعلم واهتماماته.

5- تعلم الطفل عن طريق الملاحظة والتفكير والتجريب والنشاط الذاتي.

6- تنشئة الطفل انطلاقا من حياته الاجتماعية.(24)

أما عن خصائص ومميزات الطرائق الحديثة فهي:

2- 2- 5 خصائص الطرائق الحديثة:

1- 2 الإنتاج ليس حكرًا على المدرس، المعلم، لأن هذا الأخير يهتم أساسًا بوضع التلاميذ ضمن شروط سيكولوجية وعقليّة ومادية تمكنّهم من الإنتاج بأنفسهم.

2- 2 تدبير النشاط التعليمي ذاتيًا شرط أساسي للتفوق والنجاح.

3- 2 يُصبح الضبط أكثر تعقيدًا وتركيبًا لأن الأمر يتعلق بتدبير العلاقة مع التلاميذ وعلاقة هؤلاء بالمهام المدرسية وكذا العلاقات التي يُقيمونها فيما بينهم.(25)

2- 5 الفروق القائمة بين الطرائق التعليمية التقليدية والطرائق الحديثة: مما قدمناه في العنصرين أعلاه ندرك ونستنتج أن للطرائق التقليدية نقائص واضحة قياسًا بمبادئ ومعطيات الطرائق التعليمية الحديثة أهمها:

1- اعتمادها (الطرائق التقليدية) على المعلم فقط.

2- ابتعادها عن أهداف وذهنيات المتعلم ومبتغاه.

3- 5 التعريف بالطريقة التلقينية: la définition de la méthode expositive

1- 3- 5 اصطلاحاتها: يُصطلح على أن الطريقة التلقينية هي طريقة إلقاء الدرس أو المعلومات أو طريقة تلقيّن المعلومات للمتعلمين. كما يُقال أيضا إلقاء المحاظرة أو طريقة المحاظرة مباشرة.

تترجم هذه الطريقة أو الأصح هذا المصطلح المعبّر عن هذه الطريقة إلى اللغة الفرنسية على نحويّن:

1- La méthode magistrale، ونقابلها في اللغة العربية بطريقة المحاضرة.

2- La méthode expositive، ونقابلها في اللغة العربية بطريقة الإلقاء.(26)

2- 3- 5 التعريف بالطريقة التلقينية: La définition de la méthode magistrale

يطلق الإلقاء عادة على نوع الدروس التي يغلب عليها الإلقاء أو التلقيّن أي الدروس التي يكون فيها صوت المعلم هو المسموع من غيره في سرد الحقائق وتقديمها أي أن المدرس، المعلم، الأستاذ هو الذي يتولى في هذه الطريقة القيام بالنشاط الأكبر في عملية التدريس والشرح فهو الذي يقوم بكل شيء ويكتفي الطلبة بتلقي المعلومات وتدوين المذكرات الخاصة بالدرس إلى جانب بعض الأسئلة في نهاية الحصة كأسئلة تطبيقية.

وعلى الرغم من أن هناك من يرى أن هذه الطريقة تناسب أو تتناسب والأطفال الصغار الذين لا يمكنهم القراءة أو الإطلاع والتي تتمثل في هذه السن في سرد القصص أو وصف المشاهد أو شرح بعض الحوادث (27) إلاّ أننا نشير أن هذه الطريقة تلقى صعوبات جامة في تطبيقها على الصفوف الأولية للمتعلمين بحكم سنهم لأنها تستخدم بالضرورة للكشف عن مدى استعاب التلاميذ، لأنه يصعب الحصول من

دماغ الطفل على ما ليس فيه كالمعلومات التاريخية والجغرافية والحسابية... الخ لأنه يجب إتباع تقسيم منطقي وتصنيف دقيق للأفكار في عرض الدروس[28]، والملاحظ أن استخدام هذه الطريقة في أي صف من الصفوف* يؤدي إلى تزويد المتعلمين بقدر كبير من المعلومات التي لا يمكنهم الوصول إليها بمفردهم وشرح الموضوعات الغامضة والمصطلحات والمفاهيم الجديدة [29] وتقوم الطريقة الإلقائية أو التلقينية على مجموعة من الخطوات أهمها:

1- المقدمة: وهي عبارة عن تمهيد للمدرس وتهيئة للطلبة قصد تقبل المعلومات وتشويقهم لموضوع الدرس.

2- العرض: وهو أساس الدرس لأنه يشتمل على الموضوع الأساسي الذي سيقوم المدرس بتدريسه خلال معظم الوقت المخصص[30].

وللطرق التلقينية طرق للإلقاء أو التلقين أهمها:

أ- 2- 3- 5 طرائق الإلقاء أو التلقين:

1- التحاظر: والمقصود به العرض الشفوي المجرد دون مناقشة أو إشراك المستمعين"المتعلمين" إلاّ في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون السماح بالأسئلة أثناء الإلقاء وإنما بعد انتهائه.

2- الشرح: المقصود به هذه المرة هو: توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه وتتوقف جودة الشرح على الأمور التالية:

أ- اللغة والألفاظ التي يستعملها المدرس، فكثيرة جدًا هي الألفاظ التي يخيّل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع، إلاّ أنها غامضة عند التلاميذ أو ذات معنى غير محدد بشكل واضح على مستوى أذهانهم.

ب- ألاّ يكون الشرح مجرد كلام يُسرد أو يُلقى بل تكون مهمته إظهار النقط الأساسية والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى كما يجب أن ينصب الشرح على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقًا لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفا.

3- الوصف: يعد من وسائل الشرح فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي حيث نلاحظ أنه في حالة وجود "الوصف" هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحا هذا

ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى[31]، ففي الدروس الخاصة بالمواد العلمية مثلاً نرى أن الوصف لازمًا للأجهزة ولنتائج التجارب.

4- القصص: القصص من الأشياء التي يميل إليها الصغار وحتى الكبار والقصة في التدريس تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم إلى الدرس[32]ولقد اعترف أفلاطون في زمانه بأهمية القصة في ميداني التربية والتعليم.

وبهذا نأتي إلى وضع أهم النقاط على العناصر الهامة الخادمة للمحور النظري لهذه الورقة، فهل الحال نفسه عند تعاملنا مع الجانب التطبيقي في المستوى الأعلى من التعليم "المستوى الجامعي" ومع طلبة السنة الرابعة كطلبة المرحلة النهائية الجامعية وهل نفس النقاط والمراحل التي تعرفها الطريقة التلقينية في المراحل التعليمية الدنيا هي نفسها في المراحل الجامعية وهل نفس النقائص التي تعرفها الطريقة التلقينية في المراحل التعليمية الدنيا هي نفسها في المستوى الجامعي؟

للإجابة عن كل هذه الطروحات علينا الوقوف مع المدونة وعناصرها (النماذج المختارة) وبالتالي التعرف إلى الآراء الواقعية المنتقاة من أوساط الطلابة.

II- المحور الثاني: المحور التطبيقي:

1- المدونة: Le corpus

1- أعرض المدونة والتعريف بها: la définition du corpus غالبًا ما تُعرف المُدَونة على أنها مجموع النصوص المراجع، الوثائق،الأجوبة والإستبانات... الخ التي تنطلق منها عملية تحليل المستوى ويُكون حقل المتن أو المدونة كل العناصر التي يحتاجه المحلل والتي ينبغي أن ينتقيها بناءًا على أهداف وفرضيات معينة والتي يشترط فيها ما يلي:

1- الشمولية: أي أن تكون متكاملة الوحدات والعناصر.

2- التمثيلية: أي أن تكون فعلاً عينة ممثلة المجال المراد دراسته.

3- الانسجام: أي أن اختيار المدونة خاضع لمعايرة محددة.

4- الوضوح: بمعنى أن تكون المدونة مطابقة للأهداف المحددة[33] ومصطلح المدونة أو المتن معتمد أيضا في التخطيط اللغوي من أجل تعين الإنتاجات اللسانية المحددة من خلال المقايس المأخوذة[34] وفي حالتنا هذه فالمدونة تمثل المتن اللغوي

أو الرصيد اللغوي لتلك الإجابات المأخوذة من العينة المراد دراستها- طلبة السنة الرابعة جامعي دفعة 2009م- 2010م- وحدة اللسانيات التطبيقية- في شكلها العشوائي والعفوي في آن واحد- أي المدونة- أخذناها في شكل عشوائي- بحيث قمنا بجمع ردود أفعال الطلبة إزاء الطريقة التلقينية كطريقة تعليمية مستغلة في التعليم الجامعي. وهذا- كما اشرنا أعلاه- أتى في شكل أسئلة مبعثرة عبر الزمان والمكان- على مدار السنة وفي قاعات ومدراجات مختلفة- وبشكل غير مباشر حاولنا استنتاجه من خلال طرحنا لأسئلة مرتبطة وبشكل مباشر بالوحدة واشكالياتها ودقائقها مستنتجين نتائج كنا نعمد دائمًا إلى تسجيلها على أوراق جنبية خوفًا من الوقوع في مشكل النسيان مؤسسين لعينة واحدة- كما هو الحال في دراستنا هذه- والعينة أصلاً l'échantillon هي عبارة عن مجموعة معينة من الأشخاص، الأحداث أو الأشياء التي يمكن الاقتصار على قراءتها أو ملاحظتها واستنتاج إجابات عنها أو من خلالها [35] والعينات أنواع:

1- العينة العشوائية أو الإحصائية: l'échantillon aléatoire وهي العينة المقصودة في ورقتنا هذه.

2- العينة المنظدة أو الطبقية: l'échantillon stratifie .

3- عينة الوضعيات: l'échantillon des situations.[36]

ب- 1- أعرض المدونة: إن المدونة "le corpus" التي نحن بصدد دراستها هي بالمواصفات التالية:

- **أولاً: تكوين المدونة:** تتكون مدونتي "مدونة الدراسة" من عينة من طلبة قسم اللغة العربية وآدابها دفعة 2009م- 2010م، المستوى الرابعة في وحدة اللسانيات التطبيقية* من جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

- **ثانيا: عدد المدونة:** تتكون المدونة من أربع عينات، كل عينة تتكون بدورها من خمسة طلاب من أصل عشرين طالبًا من مستوى الرابعة جامعي بقسم اللغة العربية وآدابها.

- **ثالثًا: نوعها:** تَنّوع عدد المدونة ما بين الذكور والإناث والمستويات المختلفة لهم من مستوى جيد متفوق، متوسط و تحت المتوسط وأخيرًا المستوى الضعيف، أي على النحو التالي:

1- **الفئة الأولى:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.
2- **الفئة الثانية:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.
3- **الفئة الثالثة:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.
4- **الفئة الرابعة:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.

حسب الترسيمة التالية:

الفئة الطلابية	النوع "المستوى" "مستواهم"	ردود الأفعال "أفعال الطلبة"
الفئة الأولى	الفئة المتفوقة	إجابات تحمل كثير من العقلانية تصب أكثرها في باب ضرورة خلق إمكانية تصويب وتصحيح الوضع.
الفئة الثانية	الفئة المتوسطة	متضاربة: ما بين المتجاوب والنافر للأسئلة الإجابات الواردة.
الفئة الثالثة	الفئة تحت المتوسطة	متضاربة أيضا، غير متجاوبة، كثيرة هي الإجابات التي وردت حاملة للنزعة الفلسفية البعيدة عن الواقع والتي تهدف أكثر إلى تأسيس وتأليف أسباب تعجيزية واهيّة.
الفئة الرابعة	الفئة الضعيفة	التجاوب المنهجي المعبر عن الأسس العلمية قد انعدم في معظم الإجابات الواردة عند هذه الفئة. وقد لاحظنا أنها تميل أيضا إلى تهميش إرادة وفعالية المتعلم كعنصر فعّال في العملية التعليمية خوفاً من تحميله أسباب الفشل.

ج- 1- أ أسباب اختيار المدونة: جاء اختيار المدونة كما أسلافنا الذكر بشكل عشوائي وعفوي، بعيد كل البعد عن المساس بحرية الطالب أو مشاعره، إلاّ أنه يجب الإشارة إلى بعض المسائل التي أسهمت وبشكل أو بأخر في تأسيس وبناء هذه المدونة أهمها:

1- الرغبة في التعامل مع الواقع: إن رغبتي القائمة والبائنة في التعامل مع فئة طلبية حيّة- أي مأخوذة من أرضية الواقع وليست قائمة على معطيات خيالية- أجده سبابًا من أسباب اختياري لهذه المدونة.

2- التدني الواضح لمستوى استجابات الطلبة وتدخلاتهم: جعل مني أهتم بأسباب ضعف مشاركتهم في بناء أركان الحصة التعليمية "الدرس" من سنة إلى سنة تعاملاً مع خبرتي البسيطة في سلك التعليم العالي "أربع عشرة سنة خبرة".

3- رغبتي الصادقة في إمكانية إسهامي في تصحيح الوضع القائم في ميدان المشاركة الطلبية في بناء معالم الوحدات المدرسة كأعضاء يملكون حرية تغير مسار الدرس أو الحصة التعليمية وإعطائها أفاقًا أخرى غير تلك المرسومة دائمًا في ذهن الأستاذ المعلم، وبالتالي تحفيزه على العمل أكثر وانتظار المفجأت في كل حصة هو بصدد تأديتها.

هذه بعض الأسباب البارزة والبائنة التي دفعتني لاختيار هذه المدونة والتعامل مع عيناتها وأخرى تبقى أسباب هامة أيضا إلاّ أنه يُحسن إدماجها في الشروحات الآتية ذات الصلة المباشرة بالعنصر القائل بتحليل النماذج المختارة "تحليل المدونة".

2- النماذج المختارة: قبل التعرف إلى النماذج التي اخترتها لتحقيق هذه الدراسة وبالتالي تأسيس المدونة علينا أولاً الوقوف مع مفهوم النموذج، ما المقصود به؟

1- تعريف النموذج: la définition du modèle كل تمثيل واقعي في شكل من الأشكال الذهنية أو الفيزيقية أو اللفظية أو الرسمية هو نموذج، وكل أداة لبناء نظرية ديداكتيكية وكل أداة للبحث وقد تؤدي إلى تكوين نظرية ما هي نموذج[37]، وهو أيضا كل تمثيل خطاطي مجرد وبناء ذهني يسمح برصد بنيات غير بديهية وغير قابلة للملاحظة بصفة غير مباشرة.

2- **النماذج المختارة:** والعناصر الطلابية التي اخترناها لتأسيس المدونة تعتبر شكل من أشكال النماذج الوجدانية واللسانية اللغوية الهادفة المعبرة عن الذهنيات الطلابية للمفاهيم التعليمية كفئة ناضجة جامعية حاملة لأبعاد الغد، أتينا للبحث من خلالها"المدونة" عن الأسباب التي جعلت منهم "طلبتنا" اليوم ككمّ هائل طاقوي لا من حيث السن ولا من حيث الذكاء أو الأنتلجوسيا إلاّ أنه لا يقوى على الاندماج في العملية التعليمية والإسهام في تأسيسها ولا في وضع نفسه موضع الثقة في نسج الحصة التعليمية ولا كذا الوضع التعليمي القائم فهل لأنه:

1- عوّد نفسه "الطالب الجامعي" على المعطيات العلمية الجاهزة عملاً بالمعطيات التكنولوجية الحديثة والمبتكرة من:

أ- كومبيتر- أو عقل إلكتروني- مساهم فعال في التفكير البديل من خلال:

1- سرعته.

2- مسلماته.

3- منطقه.

ب- الشبكة العنكبوتية "l'internet، سرعتها أيضا في تحقيق المطالب دون عناء كبير.

ج- التجهيزات الإلكترونية الأخرى كوسائل تعليمية محملة بمعلومات جاهزة نحو ما هو عليه الحال مع:

1- الأقراص المضغوطة.

2- المفاتيح الآلية المجهزة"les clefs u.s.b" أم كيف؟

2- أم أن تعود الطالب على الأخذ دون العطاء منذ السنوات التعليمية الأولى في المستويات المختلفة من مراحله التعليمية" ابتدائي، متوسطي وثانوي جعل منه هيئة كسولة غير معتمدة على نفسها؟

وإن أتينا للحديث عن هذه النقائص في هذه النقطة بالذات إنّما إشارة منّا إلى نوعية العينات وبالتالي النماذج المؤسسة للمدونة وما مدى إمكانية تعاملنا معها

وحصر المعطيات اللازمة للتنظير لسلبيات الطريقة التلقينية كطريقة تعليمية مستهلكة في الأوساط الجامعية.

1- 2 تحليل النماذج المختارة: تحليل المدونة: قبل الشروع في تحليل المدونة "والتي عرضنا لها في ص 14" في العنصر القائل بـ "تعريف المدونة وعرضها" لا بأس أن نذكر بالفئات المشكلة لها "المدونة" "أولا"، والاتفاق على بعض الرموز التي حاولنا إلصاقها بها "بالمدونة" ثانيًا.

أ- 1- 2 النماذج المؤسسة للمدونة: أربع فئات وهي:

1- الفئة المتفوقة: أي الفئة الطلابية ذات المستوى العلمي الجيد، وهم خمسة.

2- الفئة المتوسطة: وهي الفئة الطلابية ذات المستوى التعليمي المتوسط، وهي مشكلة أيضا من خمسة عناصر.

3- الفئة ما تحت المتوسطة: وهي الفئة الطلبية ذات المستوى التعليمي تحت المتوسط وهي متكونة أيضا من خمسة عناصر.

4- الفئة الضعيفة: وهي المجموعة الطلابية ذات المستوى الضعيف أي الأقل من أقل من المتوسط، وهي من خمسة عناصر.

ب- 1- 2 العملية الترميزية: للتفريق بين الفئات أو المجموعات المشكلة للمدونة، وبالتالي حسن التعامل معها، وكذا حسن التحكم في نتائجها وأخيرًا هروبًا في الوقوع في أي لبس في ذكر اسم أي طالب أو طالبة قمنا بإعطاء رموز أولية عامة شاملة لكل فئة، ومن ثم رموز فرعية تابعة للرموز الأولي وهي على النحو الآتي:

أ- الرموز الأولية:

- الفئة الأولى: رمزنا لها بالرمز: مج1.م ت.

- الفئة الثانية: رمزنا لها بالرمز: مج2، م و2س.

- الفئة الثالثة: رمزنا لها بالرمز: مج3، ت م س.

- الفئة الرابعة: رمزنا لها بالرمز: مج4 ض ع.

مفاتيح الرموز:

1- مج1. م ت = المجموعة الأولى المتفوقة.

2- مج2.م و س = المجموعة الثانية المتوسطة.

3- مج3. ت م س = المجموعة الثالثة تحت المتوسط.

4- مج4. ض ع = المجموعة الرابعة الضعيفة.

ب- الرموز الفرعية الأولى أو الفئة الأولى: مج1. م ت:

1- مج1ع1.م ت.

2- مج1ع2.م ق.

3- مج1ع3.م ت.

4- مج1ع4.م ت.

5- مج1ع5.م ت.

2- الفئة الثانية أو المجموعة الثانية: مج2.م و س:

1- مج2.ع1.م و س.

2- مج2.ع2.م و س.

3- مج2.ع3.م و س.

4- مج2.ع4.م و س.

5- مج2.ع5.م و س.

3- المجموعة الثالثة أو الفئة الثالثة: مج3.ت م س:

1- مج3.ع1.ت م س.

2- مج3.ع2.ت م س.

3- مج3.ع3.ت م س.

4- مج3.ع4.ت م س.

5- مج3.ع5.ت م س.

4- المجموعة الرابعة أو الفئة الرابعة: مج4.ض ع:

1- مج4.ع1.ض ع.

2- مج4.ع2.ض ع.

3- مج4.ع3.ض ع.

4- مج4.ع4.ض ع.

5- مج4.ع5.ض ع.

- **مفاتح الرموز الفرعية:**

أ- مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الأولى:

- مج1ع1. م ت: ونعني به: مج1: مجموعة أولى.

ع1، ع2 إلخ: رقم العنصر، أو الطلاب.

م ت: مجموعة متفوقة.

ب- مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الثانية:

مج2.ع1.م و س: ونعني به: المجموعة الثانية.

ع1، ع2، ع3: رقم "العناصر الطلابية".

م و س: المجموعة الثانية المتوسطة.

ج: مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الثالثة.

مج3ع1. ت م س: ونعني به: مج1: المجموعة الثالثة

ع1، ع2، ع3: رقم العنصر الطلابي.

ت م س: المجموعة الثالثة تحت المتوسطة.

جـ- مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الرابعة:

مج4ع1. ض ع: ونعني به: مج4: المجموعة الرابعة.

ع1، ع2، ع3 ...إلخ: رقم العناصر المختارة "الطلابية"

ض ع: المجموعة الرابعة: ذات المستوى الضعيف.

وعليه نكون قد اتفقنا على الرموز المفاتيح للعناصر الطلابية المؤسسة للمدونة والتي ستسهل علينا عملية التحليل وبالتالي التنظير من خلالها "المدونة" لنقائص الطريقة التعليمية القائمة على مفهوم الإلقاء أو التلقين.

1- 2- 2 نوع الأسئلة المطروحة: أتت أسئلتنا في شكل تدريجي لا من حيث البناء الشكلي لها (جمل بسيطة، ثم مركبة، وأخيرًا معقدة)، ولا من حيث البناء المعنوي (معنى بسيط، معقد، مركب). وهي على النحو التالي:

1- ما المقصود باللسانيات التطبيقية؟

2- ما المقصود باللسانيات التطبيقية كوحدة أولاً، وكعلم ثانيًا؟

3- هل اللسانيات التطبيقية كلفظ مزدوج هو مصطلح مترجم حديثًا ومتداول في العالم العربي أم كيف؟

4- ما الفرق بين قولنا:

أ- علم اللغة التطبيقي.

ب- علم اللسان التطبيقي.

5- ما أهمية تدريس وحدة اللسانيات التطبيقية في المستوى النهائي الجامعي؟

6- بناءا على المعطى المصطلاحي: ما رأيكم في إشكالية عدم تناسق المعطيات المصطلحية في العلوم اللسانية في العالم العربي عامة، وفي المغرب الكبير خاصة؟

2- 2- 2 الإجابات الناتجة حسب الفئات الطلابية الأربع:

1- بالنسبة للمجموعة الأولى: الفئة المتفوقة: مج1. م ت

أ- 1 السؤال الأول:

- نص السؤال:

أ- 1- أ- ما المقصود باللسانيات التطبيقية؟

1- الإجابات حسب النسب المئوية:

1- نسبة الإجابات السليمة، أو الحاملة للمفهوم السليم: 45% .

2- نسبة الإجابات الفوق متوسطة: 20 %.

3- نسبة الإجابات المتوسطة: 10 %.

4- نسبة الإجابات تحت المتوسطة: 10 %.

5- نسبة الإجابات الضعيفة: 15%.

2- تمظهر الإجابات مع العناصر الطلابية: جاءت على النحو التالي:

- ع1 :علم، أي أن اللسانيات التطبيقية علم مثلها مثل بقية العلوم الأخرى.

- ع2: مادة لسانية حاملة لمعاني لسانية خادمة للمفاهيم النظرية للسانيات العامة.

- ع3: علم يدرس ويتخصص في الظواهر اللغوية مثله مثل العلوم اللسانية الأخرى.

- ع4:اللسانيات التطبيقية مادة علمية ذات اتصال تاريخي وعلمي باللسانيات العامة.

- ع5:علم نشأ في الولايات المتحدة الأمريكية.

3- **تحليل الإجابات:** نلاحظ أن الإجابات على هذا السؤال جاءت شبه سليمة قائمة على معطيات ومفاهيم منطقية نحو قولهم:

1- اللسانيات التطبيقية علم.

2- اللسانيات التطبيقية علم مختص.

3- اللسانيات التطبيقية علم ذو أبعاد منهجية يحتكم أكثر للمنهج التاريخي. وفي هذه الإجابة بالذات نشعر أن المنطق العلمي قائم إلاّ أن المعطيات العلمية غير صائبة ولا سليمة بحكم أن اللسانيات التطبيقية كوحدة علمية وكعلم تحتكم أكثر للمنهج الوصفي وليس للمنهج التاريخي.

4- البدايات الأولى لعلم اللسان التطبيقي كانت في الولايات المتحدة الأمريكية.

المجموعة الثانية: الفئة المتوسطة أي: مج2، م و س:

أ- 2- 2 السؤال الثاني: نص السؤال:

- اللسانيات التطبيقية: مصطلح مزدوج مترجم حديثًا في العالم العربي؟

1- الإجابات حسب النسب المئوية:

1- نسبة الإجابات السليمة، أو الحاملة للمفهوم السليم: 30%.

2- نسبة الإجابات فوق المتوسطة: 10%.

3- نسبة الإجابات المتوسطة: 10%.

4- نسبة الإجابات تحت المتوسطة: 10%.

5- نسبة الإجابات الضعيفة: 10%.

6- نسبة الإجابات غير الواردة: أي نسبة السكوت: 30%.

2- تمظهر الإجابات مع العناصر الطلابية:

جاءت على النحو التالي:

ع1: المصطلح أصلاً نشأ في الغرب.

ع2: ازدواجية المصطلح غير سليمة، اللسانيات، تطبيقي، اصطلاح يحمل كثير من اللبس.

ع3: اللسانيات التطبيقية مصطلح مزدوج مثله مثل مصطلح التقطيع المزدوج.

ع4: الترجمة واللسانيات، والمصطلح علوم مختلفة تمامًا عن بعضها.

ع5: ترجمة المصطلح ترجمة سليمة: اللسان: langue، التطبيقية: appliquée.

- **تحليل الإجابات:** نلاحظ أن الإجابات الواردة بالنسبة لهذا السؤال جاءت شبه مضطربة، ما بين الإجابات السليمة والقريبة من السليمة وتلك المعبرة عن السكوت أي إما:

أ- عن عدم الفهم.

ب- أو عن عدم القدرة عن الكلام والتدخل.

ج- أو عن عدم الرغبة في الكلام.

وهنا نأتي لنتساءل فنقول:

لماذا هذه الاحتمالات، وهل يمكن وقوعها، وإن كان فما السبب؟

الهوامش:

1- ابن منظور أبو الفضل، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت: 1990م، ص، ص 115-270.

2- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ط2، مج2، ص 556.

3- فتيحة بوتمار، تعليم اللغة العربية للأميّن (دراسة تحليلية لطرائق تعليم القراءة وتقويم تعلّمها) رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، 2003م ص 17.

4- Robert Galisson, Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues édition Hachette, 1976, p 341.

5 - « Dans le domaine de l'enseignement des langues ce terme a au moins deux acception très différentes qui rendent son utilisation souvent embringué :

1- Une méthode est une somme de démarches raisonnées basées sur un ensemble cohérent de principes, pédagogiques et rependent à un objectif déterminé.

2- Dans le cas particulier de la linguistique à toute séquence de discours produite que " code", "référent", "destinateur», «message"…etc.

6- صليحة مكي، كريمة أوشيش، حميدة بودلعة، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدارس الجزائرية، د ط، العدد 3، سلسلة تحت تصرف البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية الجزائر: 2006م، ص، ص 8-9.

7-A. Lalande, vocabulaire technique et critique de la philosophie, p.u.f, Paris, 1972, p 27.

8- الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العيّن ج3، د ط، باب: هجن، المكتبة الوظيفية، بغداد: 1981م، ص 392.

9- ابن منظور، لسان العرب، ج2، د ط، دار الطباعة والنشر، بيروت: 1955م، ص 383.

10- معجم الوسيط، ج2، ط3، باب " نهير"، مطابع أوقست، بيروت: 1965م، ص 995.

11- Dictionnaire Larousse, des nom communs, des noms propres, précis de grammaire, edition Larousse, p 262.

12- أحمد عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، الكويت: 1976م ص 5.

13- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط5، وكالة المطبوعات، الكويت: 1976م ص5.

14- محمد صالح السمّاك، فن تدريس اللغة العربية، د ط، كلية التربية، مطبعة الأنجلو المصرية مصر: 1975م، ص 77.

15- محمد السناوي، محمد الحمون، أمال بكري، أساليب تعليم الأطفال الكتابة والقراءة، ط1، دار الصفاء للتوزيع والنشر، عمان:2001، ص 15، 16.

16- تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن بادس، ط4، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: 1954م ص 302.

17- أمنة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية في اللغة والأدب، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر: تيزي وزو: 2005م، ص 21.

18 -R. Galisson et D. Coste, dictionnaire de didactique des langues, p 342.

19 -Ibid, p 342.

20- Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde "ASDIFELE", clé international, Paris 2003, p 166-167.

21- P. Pelpel, se former pour enseigner, éditions Bourdas, Paris, 1986, p 20.

22- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 213.

23- عبد اللطيف الفارابي، معجم علوم الترابية، ص 209.

24- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

25- ينظر لهذا

أ- معجم مصطلحات التربية، مرجع سابق.

ب- بسام بركة قاموس اللسانيات، فرنسي، عربي، ط3، لبنان، بيروت: 1984م.

26- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف للنشر: مصر: د ت، ص 245.

27- غنيّ بالماد، تر: جوزيف عبو كبة، مناهج التربية، ط1، دار منشورات عويدات، لبنان بيروت: 1970م، ص 53.

28- الصفوف الجامعية أو الصفوف الدنيا من المراحل التعليمية الأولى (الابتدائي، المتوسط "الإعدادي" و الثانوي).

29- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 207.

30- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

31- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص 246.

32- المرجع نفسه، ص 247.

33-عبد اللطيف الفارابي، معجم علوم التربية، ص 55.

34- Mathée Giacomo, Jean dubois, Grand dictionnaire de linguistique et science du langage, p 123-124.

35- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات علمية، تر: بوزيد صحراوي، كمال بوشوف، سعيد سبحون، إشراف ومراجعة: مصطفى ماضي، ط1، دار القصبة للنشر، الجزائر: 2004م، ص، ص 298، 304.

36- خالد المير، إدريس قاسمي، مناهج البحث التربوي، العدد "16"، سلسلة التكوين التربوي إعداد: محمد الخي، الرباط: 2001م، ص، ص 6، 7.

*- هي الوحدة التي درستها في موسم 2009م- 2010م مع مستوى السنة الرابعة بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة مولود معمري، تيزي وزو.

37- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 215.

وضعية اللغات واللهجات في مدينة بجاية وضواحيها

رشيد فلكاوي
المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

مقدمة: اهتمت الأمم المختلفة عبر مر الأزمنة بلغاتها اهتماما شديدا، رغم التوجهات العديدة، والطرائق المتباينة، إلا أن اهتماماتها تصب في منحى واحدا، وهو إيجاد نموذج أمثل لدراسة اللغة، والحفاظ عليها بأيسر السبل، لضمان بقائها وانتشارها، وبلوغها مراكز الريادة، وهكذا تنافس العلماء اللغويون الغربيون من أجل إيجاد طريقة مثلى من أجل دراسة اللغات، فبرزت اللغتان الفرنسية والانجليزية كلغتين علميتين عالميتين، مدعمتين بالتطور في مختلف القطاعات خاصة منها: العلمية التكنولوجية والاقتصادية، فاحتلتا المراتب الأولى، لتقدم أهلهما، وقطعت الدراسات اللغوية أشواطا كبيرة، خاصة في الميادين اللغوية التطبيقية، كالاهتمام بالمسح اللغوي، ومن ثمة التخطيط والتهيئة اللغوية في مختلف القطاعات.

يعتبر البحث في الشؤون اللغوية – خاصة منها التطبيقية- بمثابة بعث التنمية في اللغة المهتم بها، وهي لا تقل أهمية عن التنمية الاجتماعية والاقتصادية بل إن هاتين الأخيرتين إنما تتمان بالأولى، ولكن شرط أن تتحقق مجموعة من المعطيات التي تساهم في إرساء دعائم لغوية تضمن لها القوة والانتشار، خاصة بين الوسط الشبابي الذي يعتبر رئة المجتمع، وهذه التنمية والدعم والانتشار التي تتظافر وتتكاتف جميعها لتحقق القوة للغة تتم عبر فترات زمنية طويلة، وبخطوات جريئة منها لغوية، والخطوات الأخرى تتمحور حول الاجتماعية والسياسية، فالمجتمع يجب عليه – اقتناعا منه - أن يرحب باللغة المراد دفعها، مدعما بقرارات سياسية طموحة من أجل الوصول إلى الهدف اللغوي المنشود تحقيقه.

إن الطموح اللغوي الذي أشرنا إليه سلفا لا يتم إلا بصمود قوي وإرادة كبيرة حيث يتزود كل أطراف المجتمع بقاعدة لغوية كل في مكانه، وكل حسب وظيفته

ولكن يجدر بالمتخصصين في مخابر التهيئة اللغوية أن يهتموا بقطاع حساس جدا، وهو قطاع التربية والتعليم، لأن فيه يتم إشباع الحاجات اللغوية للفرد عبر مختلف أطواره وهذا المتعلم هو جزء أساسي في المجتمع لأنه سيشغل وظيفة ما في حياته المهنية مستقبلا، وسيحدث التواصل بينه وبين أقرانه في مجتمع واحد، بل المثقف في المجتمع هو الذي يسير الأمور- نخص بالذكر اللغوية- وفقا لإرادته.

1- وضعية اللغة الأمازيغية: تعتبر اللغة الأمازيغية اللغة الأم في بعض المناطق الناطقة بها في الجزائر، وما يعقد من وضع اللغة الأمازيغية في المجتمع الجزائري أنها مازالت لم تحقق الانتشار الذي يكفل لها الالتحاق بركب اللغة العربية والفرنسية، كما أنها دائما تتميز بالشفهية، ولا تدرس إلا بمعهدين وبعض المناطق الناطقة بها، لذلك مازالت تتميز بالطابع الجهوي، ولم تحدد سياسات لغوية من أجل ضمان انتشارها، فتسبب عن هذا الوضع عوائق لعل أبرزها «الاعتراف بهذه اللغة على أنها تشكل جماعات لسانية في مختلف مناطق الوطن، وتريد أن يكون لها وجود فكري بوساطة هذه اللغة التي تخضع لهيمنة اللغة العربية»(1)

لا تختلف كثيرا وضعية اللغة الأمازيغية عن اللغات الشفاهية في العالم، لما تعتريها من مشاكل تقنية داخلية أو خارجية، نتيجة تعايشها مع اللغة العربية، بل شكلت عقدة للكثير من الناطقين بها نتيجة اتهامهم للغة العربية وتسببها في عرقلتها حيث أثيرت الكثير من الإشكاليات بالرغم من تعايشهما أزمان طويلة لم تطرح خلالها صعوبة التواصل بين الأمازيغ والعرب، فهذا الصدام بينها وبين العربية والفرنسية «لم يطرح إلا مع دخول فرنسا التي أقصت الأمازيغية والعربية من الاستعمال والتوظيف بشكل نهائي، وبقرار من الحاكم الفرنسي، وهذا منذ 1899، مع إغلاق الكتاتيب القرآنية، وتدمير المساجد، وتحويل الكثير منها إلى كنائس، بل وصل الأمر إلى منع الحج على اعتبار أنهم يحتكون بالعرب الذين يحملون اللغة العربية»(2).
وهذه الترسبات التاريخية بقيت آثارها في المتخيل الذي يؤثر على الواقع، نظرا لتاريخ اللغة الأمازيغية واعتبارها اللغة الأصلية من قبل متكلميها، وهو ما ولد «حركات

بربرية طلائعية داعية إلى هجر العربية والعداء معها، بدعوى أنها احتلت مكانها... ومازالوا يبحثون عن مشروع المجتمع الجزائري بدعوى تحضيره وتغييره واستبدال لغته»[3].

تتعايش اللغة الأمازيغية مع لهجاتها، بل لا نكاد نعثر على أمازيغية موحدة وإنما هي اجتهادات الباحثين في تكوينها من خلال لم المفردات من مختلف اللهجات أما في بجاية فاللهجات المتعايشة فيها هي اللهجة الساحلية ولهجة الضفة الأخرى المقابلة للمدينة، يختلفان في ما بينهما في الصوت وبعض المفردات، مما يجعلهما متمايزتان.

يتميز وضع اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية بعدم اتضاح الرؤية من أجل ترقيتها وتنميتها كلغة معترف بها في الدستور الجزائري باعتبارها لغة وطنية فارتبطت بالإجراءات السياسية والقرارات المتخذة من قبل الدولة الجزائرية ففي الابتدائي لا تدرس اللغة الأمازيغية إطلاقا، أما في المرحلة المتوسطة والثانوية فهي تدرس بصفة اختيارية وفي المناطق الناطقة باللغة الأمازيغية، وبالتالي لا تظهر صور تعرضها للاحتكاك داخل القسم باللغة العربية الفصيحة أو اللغة الفرنسية، إلا على مستوى المتخيل الذي يبين أن الصراع حاد بين الأمازيغية والعربية الفصيحة، ويقل حدة عندما يتعلق الأمر باللغة الفرنسية، لأنها الحاملة لهذه اللغة الشفهية بدعوى صعوبة خط التيفيناغ، وعدم قبول القائمين على تهيئة اللغة الأمازيغية الخط العربي، فاللغة الأمازيغية محتواة في اللغة الفرنسية فلا يكاد يظهر صراع بينهما على مستوى الواقع والمتخيل اللغوي، لأن الأمازيغي المثقف نلحظه دائما يتحدث بالفرنسية عندما يدلي بآرائه، أو حتى عندما يدرس اللغة الأمازيغية، وهذا ما لاحظناه في المدارس وفي معاهد اللغة الأمازيغية.

نتج عن هذه الوضعية اللغوية التي تعيشها اللغة الأمازيغية فقدان الثقة بينها وبين متكلميها، بالرغم من الحماسة التي يظهرونها أثناء الحديث عنها، لكن ما يؤكد فقدان الثقة هو عدم اختيارها كوحدة من بين الوحدات التي يدرسونها[4]، وبالتالي تؤدي هذه الوضعية اللغوية المشاهدة إلى التأثير على المتخيل، أي ما يكمن في نفسية الفرد الناطق باللغة الأمازيغية.

لقد تحولت اللغة الأمازيغية من مجرد لغة إلى قضية جوهرية يطلب إعادة النظر فيها، لما يدور حولها من استفسارات وتساؤلات عادة ما تثار وهي: هل هي لغة أم لهجة؟. هل تصلح كأداة للتدريس أم لا ؟. هل تصلح أن تعتمد في الأماكن الرسمية كالإدارات والمحاكم ؟. هل تصلح أن تكون أداة العلم والتكنولوجيا ؟. هذه الأسئلة شلت حركتها، وانعكست سلبا على وضعيتها الحالية بل امتدت تأثيراتها إلى المتخيل اللغوي، بالرغم من الإجراءات التي اتخذتها الدولة الجزائرية بشأن تدريسها تبقى مسألة الاختيارية تعيق تقدمها لأن الكثير من الناطقين بها يعزفون عنها، وبالتالي فهي عاجزة على أن تضاهي اللغات المتواجدة حاليا لأسباب أو لأخرى، تحولت إلى مسألة نقاش بين المفكرين الأمازيغيين والعرب، تعدت إلى الصعيد السياسي، الأمر الذي أدى إلى تحديدها في مساحة واحدة ضيقة ساهم فيها الطرفان.

إن الكثير من الناطقين باللغة الأمازيغية يعتبرون أن لغتهم أصابها التهميش من قبل الجهات الرسمية، لذلك تترسب هذه الأفكار التي لا تخدم اللغة الأمازيغية في متخيل الناطقين بها، ويتعرضون للاستلاب الفكري، فتصبح القضايا التي تخدم اللغة الأمازيغية كمسألة الخط، والمقالات العلمية التي تساهم في تقدمها على هامش تفكير الإنسان الأمازيغي، لأنها لم تصبح الموضوع الرئيس والأساسي في تفكيره وبالتالي تؤثر هذه الأفكار الخاطئة على الواقع اللغوي، إضافة إلى ما سبق لا توجد اللغة الأمازيغية المشتركة كالعربية الفصيحة المعروفة عند جميع المتكلمين، فهي تنحصر عند المختصين فيها فقط، لهذا لم تنل انتشارا، ولم تلق قبولا لدى عامة الناس، سوى اللهجات الشفوية التي يتحدث بها الأمازيغي عن سليقة.

2- وضعية اللغة العربية الفصيحة: تتميز اللغة العربية بصفات عديدة قلما تتواجد وتجتمع في لغة من اللغات الأجنبية، فهي تتصف بخصائص داخلية لغوية كالنحت والاشتقاق، إضافة إلى أنها انفجارية بمعنى أنها تستمد قوتها من داخلها وتتوالد الكلمات وتتفاعل بأشكال وصفات مختلفة، وخصائص خارجية تتمثل في عامل الدين الذي حفظها عبر قرون وسيحفظها خلال الأزمنة القادمة فـ «من خصائص اللغة العربية أنها أكثر اللغات الثقافية غيرة على نقائها وصفائها، وذلك لارتباطها بالإسلام ومرجعيتها القرآنية وقدرتها على الاشتقاق، إذ يكفيها أنها تعود إلى جذورها

لتأخذ ما شاءت من الكلمات التقنية وذلك سر قوتها وثرائها، وقد تمكنت بفعل تأثيرها الثقافي والحضاري أن تخترق لغات أخرى في العالم وتولد فيها مفردات، كما هو الحال بالنسبة للفارسية والتركية وكذلك الإسبانية، ولم يؤثر اختلاف اللهجات على عمق وحدتها وإشعاعها الحضاري على مر العصور»[5].

بالرغم من هذه الخصائص التي تتمتع بها اللغة العربية، إلا أن الواقع يظهر أنها تعيش وضعية مقلقة نتيجة عوامل متعددة اجتمعت على إضعافها، رغم المحاولات الجادة خاصة على مستوى القرارات السياسية التي تعمل من خلال المواثيق والقوانين الرسمية من خلال « إعطاء العربية منزلتها، وتعميمها كلغة وطنية وقومية تضطلع بمهمة التعبير عن كل المضامين المتداولة في المجتمع، واسترجاع الشخصية الوطنية التي تقوم على اللغة الوطنية، باستئصال رواسب الاستعمار الثقافي وهذا هو الشعار الذي رفع منذ السبعينات، مع أن اللغة الوطنية في الجزائر هي اللغة العربية، التي رسختها الدساتير منذ الثورة التحريرية»[6].

هناك جانب آخر يوازي الواقع الفعلي – عبر قوانينه وقراراته السياسية- يتمثل في الجانب النفسي الذي يتمظهر في نفور المتكلمين عنها – أعني اللغة العربية الفصيحة – سواء في المدارس أو خارجها، نتيجة ظروف مختلفة أرادت قهرها والنتيجة قد «قصر مجالها في ميدان العلوم الإنسانية في العصر الحاضر، ومن ذلك نجد أبناءها يعيشون انهزاما نفسيا أمام الزمن اللغوي الداهم، فتراهم يستسلمون للغات الأجنبية، فتكونت لذلك جبهة تنادي بإبقاء العربية لغة دين، لتبقى بعيدة عن العلم، كما نشأ تيار يعاديها وينادي بإبقاء اللغة الفرنسية على أساس أنها المكسب الذي لا يتسامح فيه، وهكذا منحوا الازدهار للفرنسية بتجميد العربية، عكس ما يحدث عند جميع الأمم حيث اللغة الوطنية هي كل شيء، وهي اللغة المقدسة من قبل الجميع، وهذا كله بسبب العجز والتقصير في تنمية اللغة العربية»[7]. كما أن هذه الوضعية قد أثرت فيها المتصورات النفسية وتتجلى في الاستعمالات الحية التي تظهر على ألسنة الناطقين بها.

لا يمكن أن نتحدث عن واقع اللغة العربية دون الحديث عن الأوضاع المتردية التي شهدها المجتمع العربي «ذلك أن الأحداث المستمرة التي مر بها الوطن العربي منذ أخذ يسهم في الحضارة الإنسانية – يحفظها ويعرف بها ويثريها- والعداوات الخانقة

التي هدفت إلى القضاء عليه، واتخذت إلى ذلك كل سبيل ممكنة على مدى التاريخ وعلى امتداد العالم القديم... هذه اللغة هي – في العقود الأخيرة من السنين – موضوع صراع حاد ... صراع يبدو حينا ويتخفى حينا... يطفو على السطح ويختفي في الأعماق... يحتمي به أهل العربية حينا كما يحتمي به أعداؤها حينا آخر... إن الكلمة الواحدة – أعني الفكرة الواحدة- لتستخدم لإحياء اللغة على نحو ما تستخدم لاغتيالها»[8].

وخلاصة القول أن اللغة العربية تعرضت لاعتداءات على المستوى النظري من جهة حيث شككوا في كل ما يتعلق بها، إذ « تناولت هذه الهجمات كل شيء في اللغة العربية .... تناولت حتى الحرف العربي ... تناولت متن اللغة... القرآن المبين تشكك فيه ... وتناولت اللغة في تاريخها، وتناولت صلة ما بين العربية والساميات الأخرى... تناولت قواعد اللغة وأشادت بتعقيدها، ومكنت لذلك على نحو غريب في الأذهان والعقول... وتناولت الصوت العربي، فتحدثت عن صعوبات النطق واختلافه بين بلد وبلد ومنطقة ومنطقة، كأن العربية في ذلك بدع من بين اللغات الأخرى»[9].

تعتبر اللغة العربية الفصيحة اللغة الرسمية والوطنية في الجزائر[10] وهو ما تقره الوثائق الرسمية، أما عن وضعيتها في الواقع فلا نكاد نعثر عليها في الوسط الأسري أو حتى في المجتمع لأن اللغة المستعملة في المنزل وخارجه هي العربية العامية فـ «الشارع العربي لا علاقة له بالفصيحة، وإنما هناك لهجات ورطانات فائقة العد والحصر»[11] يبقى مجال استعمال اللغة العربية الفصيحة يتجسد في المسجد والمدرسة عبر أطوارها (الابتدائي، المتوسط والثانوي)، إلا أن هذا الواقع مفروض عليهم فرضا إذ «قام في أذهانهم أن ما يدرسونه في علم من علوم العربية ليس أكثر من مقرر دراسي وامتحاني، وكأنهم لا يدرسونه ليصبح جزءا من ثقافتهم وعنصرا من عناصر النماء والعطاء يفيدون منه في كل مناسبة أو موقف من مواقف الحياة، ولعلنا لا نبتعد عن الصواب إذا قلنا إننا بالغنا في تعويدهم هذا الانشطار الثقافي بين علوم العربية، وما هي في حقيقتها إلا علوم متكاملة متحدة الهدف»[12] فلا تكاد تذكر اللغة العربية بخير بل لا يتحدث بها أو عنها إلا في مواقف محدودة، وفي مناسبات محدودة كالأعياد وفي المساجد، وما يلفت النظر أن السنين الأولى التي يدرس بها التلميذ مختلف العلوم تكون باللغة العربية، إلا أنه وبالرغم من ذلك لم يشفع لها، فنلاحظ سخطا واضحا

من قبل ناشئتنا تجاه اللغة العربية، بل يعيدون استهلاك مقولة أن اللغة العربية لم تعط لهم شيئا طوال السنين التي كانوا يدرسون بها مختلف الوحدات، جاء هذا المتخيل عن اللغة العربية نتيجة حصيلة تقييمية لما تعلمه الفرد خاصة في المدرسة، لذلك من المهم جدا الاهتمام بواقع اللغة العربية في المدرسة والجامعة الجزائرية.

2- 1- واقعها في المدرسة: تعتبر المدرسة الفضاء الذي تظهر فيه اللغة العربية الفصيحة، لذا لابد أن يركز التحليل في هذا العنصر على هذا الفضاء المكاني، إذ يعتبر مدخلا ضروريا لفهم أبعاد وضعية اللغة العربية، فكثير من الذين يتقنونها إنما قد تحصلوا على هذه المهارة نتيجة ممارستها المستمرة مع معلمه من جهة، ومع المتعلمين من جهة أخرى، والعكس صحيح بالنسبة للذين يعانون صعوبات كثيرة أثناء الحديث بها نتيجة عدم ممارستها في مختلف الأطوار.

ففي الابتدائي مثلا ركزت وكثفت المنظومة التربوية الدروس المقدمة للأطفال الذين لا يتجاوز سنهم عشر سنوات، يحاول المعلم من خلالها التركيز على إيصال المحتوى من جهة، والوسيلة التي يتم بها، وهذا لا يتأتى إلا لمعلم ناجح، بفعل الفروق اللغوية التي تفصل بين مرحلتين، وهي مرحلة التنشئة الاجتماعية الأولى التي ينتمي إليها الطفل ومرحلة تابعة لها، وهي الانتقال من الوسط الأسري إلى المدرسة، وهما مرحلتان يمر عبرهما الطفل العربي بشكل عام إذ «نتلمس هذه الفروق لدى الطفل العربي الذي يتعامل من ناحية أولى مع لغته الأم (نسبة إلى أم) والتي يتعلمها تلقائيا وبدون تلقين، والذي يتعامل من ناحية ثانية مع اللغة الفصحى التي تحتاج إلى ملقن يجده المتعلم في المدرسة وفي المؤسسات التعليمية والعلمية وفي عملية المطالعة»[13].

تتبع الأطوار الأخرى هذه المرحلة، تظهر فيها العملية التعليمية معقدة جدا، لأن فيها تتدعم المنظومة بلغات أجنبية أخرى من جهة، ويتصل الأفراد المتعلمون بالمجتمع بشكل موسع من جهة أخرى، فـ «اللغة لا تولد في مختبر بل الناس هم الذين يخلقون اللغات الطبيعية (وعكسهما الصناعية والاصطناعية) وتنتاب هذه اللغة آفاق داخلية تمزق أوصال وحدة اللغة المثالية في كل زمان ومكان، ووحدة الفصحى في عالم اليوم، ومن هذه الآفاق اللهجات والعاميات»[14].

لا ينبغي إغفال المرحلة الابتدائية لأنها هي الأساس، وعليها تبنى جميع الفترات والأطوار الدراسية اللاحقة، فإذا حدث خلل في هذه الفترة، تظهر آثاره السلبية وتنعكس على المتعلم، وعادة ما نلاحظ « الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية في سن مبكرة، يحاولون التخلص من لغتهم الأم، ويسعون إلى اكتساب مهارات تعبيرية بواسطة نمط بدائي من اللغة الفصحى، وهم يتوسلونه لاكتساب المعلومات العامة وللتزود بمعرفة لغوية تخرجهم من أميتهم ويقوم معلمو المدارس الابتدائية بدور ألسني هام»[15]

يجد المتعلم - وعبر جميع المراحل (الابتدائي، المتوسط والثانوي)- نفسه في حاجة ماسة إلى تعلم اللغة العربية الفصيحة، لأن جميع المعارف ستقدم له بهذه اللغة التي تعتبر إجبارية في المدرسة الجزائرية[16]، وأول ما يصادفه عبر هذه المراحل المعلم الذي يتكفل تعليمه بلغة عربية فصيحة لكي يصل في الأخير إلى اكتساب ملكة الاتصال بأقرانه في القسم، إلا أن الوضع في مدارس مدينة بجاية[17] يختلف تماما عن المنشود والمرغوب، حيث يكثر استعمال اللهجة القبائلية من جهة، والعربية العامية من جهة أخرى، وفي بعض الأحيان نلاحظ التلاميذ يتحدثون حتى بالفرنسية، فتتعرض اللغة العربية الفصيحة إلى اجتياح لغوي عبر جميع الجبهات التي تمثلها اللغات (الأمازيغية، العامية العربية والفرنسية) حيث تنشأ علاقة تداخل وتمازج غير صحية بينها، فلا يتعلم التلميذ اللغة العربية الفصيحة، وإنما يظهر على لسانه خليط من اللغات كثيرا ما تسيء إلى الوضع اللغوي بشكل عام، وما يظهر أيضا من خلال هذا الوضع اعتقاد الكثير من المتكلمين أن هذا النموذج هو المقياس الذي يتبع ويحتذى به تحت مبررات غير موضوعية[18] فتتجلى الكثير من مظاهر في اللغة العربية (التداخل المزج، التحول ...الخ) يسبب هذا الوضع الذي تعاني منه اللغة العربية تأثيرا على متخيل الأفراد الذين يتحدثون باللغة الأمازيغية، إذ يقارنونها دائما باللغات الحية (الفرنسية والانجليزية) المنتشرتان في مدينة بجاية كثيرا، إضافة إلى اللغة الأمازيغية والعربية الدارجة فلم يبق مجالا للغة العربية الفصيحة بل لا تكاد تسمع على أفواههم.

يمثل مدرس اللغة العربية المسؤول الأول[19] في خلق وضع لغوي سواء اتسم هذا الواقع بالتجانس أو بالتنافر، بالرغم من أنه فرد يعيش في المجتمع يؤثر ويتأثر بما

يجري حوله، إضافة إلى أنه قد أهمل من الناحية المادية والعلمية لأنه «يحتاج دائما إلى تربص وإلى اطلاع على المستجدات العصرية، كما أن هذا الإطار يحتاج إلى الإمكانات المادية، والتي بواسطتها يستطيع أن يقوم بواجباته التربوية أما النقص الفضيع في كل شيء. إذ كيف يستطيع أن يبلغ المردود اللازم أمام عدد من التلاميذ يفوق الأربعين، وغياب الدراسات المتعلقة بالنمو الديموغرافي (الانفجار الطلابي) والتطور العمراني، بما فيها الهياكل المدرسية، والحجم المرهق وحرية المبادرة المنعدمة لدى المدرس نظرا للمحاور التي يجب الالتزام بها، وكثافة البرامج دون الحديث عن الظروف الصعبة التي يعيشها المربي وخاصة في الريف، وهي من العوامل التي تساعده على تأدية واجباته أو تعيقه»[20].

تؤثر هذه الظروف الخارجية على مدرس اللغة العربية، بل تعتبر من مدخلات تعليمية اللغة العربية، خاصة ما يتعلق منها بالتعبير الشفهي، فلكي تستقيم اللغة العربية خاصة في المدارس لا يكفي أن نهتم بالبرامج والمناهج، وإنما يجب أن نهتم بأركان العملية التعليمية بأكملها خاصة منها المعلم والمتعلم، كما أن معظم الإصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة الجزائرية كانت منقولة نقلا «حيث يتم استيراد نظرية من النظريات تحت تأثير الإعجاب، ثم نحاول إرغام العربية على قبول خواص تلك النظرية في كل خصائصها، أو نحاول تطبيقها في الواقع الجزائري، ومن هنا نجد النتائج تأتي معاكسة للواقع، لأن المصنع أو النظرية جاءت ضمن لغة معينة وثقافة خاصة. فلا يمكن أن تطبق حرفيا على واقع أو أرضية مخالفة»[21]

إذا كانت مدخلات التعليم مهزوزة بالطبع لا تكون مخرجاته أحسن من سابقاتها فـ « القانون الطبيعي أنك تحصد من مثل الذي تزرع ولهذا فإن كل ما تقدمه في مراحل التعليم هو الذي يكون أخيرا الثمرة، وعلى قدر ما يكون في الأخير من جهد في البذور الأولى وعلى قدر ما يكون من العناية بها ورعايتها تكون جودة الثمرة... فما الذي يتقدمه في مراحل التعليم لهذا الجيل من الزاد اللغوي »[22] الجواب لهذا السؤال واضح جدا يظهر من خلال الممارسات اللغوية في الواقع بصفة عامة والممارسة اللغوية للغة العربية الفصيحة – خاصة في المدارس- بصفة خاصة، فهو لا يختلف كثيرا عن الحديث اليومي العادي، بالرغم من أن المدرسة تعتبر فضاء مناسبا

لتعليم اللغة العربية الفصيحة، ولا شك أن هذا الواقع قد أثرت عليها أفكار مضمرة في عقول المعلمين والمتعلمين، بدأت هذه الفكرة بـ «اسم التسهيل والتيسير أضمرت شيئا آخر أو كان وراءها أشياء لم نتبينها على شكل واضح... فهذا التيسير والتسهيل اعتبر مادة اللغة العربية شيئا يشبه المواد الأخرى»[23]

لا تظهر اللغة العربية الفصيحة في القسم أثناء الحديث بين المعلم والمتعلمين «فالحديث عن مدرس اللغة العربية يبدو حديثا خاصا خصوصية اللغة تأكيدا على شرف منزلتها التي تكسبه خصوصية الموقع، ذلك أن هذا المقرر يمثل أغلى ممتلكات هذه الأمة باعتبار اللغة هي مقوم شخصيتها وهي معلم أساسي من معالم هويتها وهي وسيلة التثقيف والتعليم بها، وهي بمثابة الذاكرة الواعية بقدرتها عن استيعاب كل مقدرات أبناء الوطن»[24] فمدرس اللغة العربية يملك مكانة مهمة وهو المسؤول مباشرة عن الواقع اللغوي الذي يظهر في المؤسسة التعليمية، بالرغم من صعوبة التحكم في الموقف، إلا أن الملاحظ اللامبالاة بما يجري في الأداء الكلامي، وإنما المهم عنده هو إيصال الأفكار حتى وإن كانت باللغة الأمازيغية، وهنا لا ينبغي حصر المسؤولية على مرحلة تعليمية دون مرحلة أخرى وإنما « المدرس المقصود هنا يشمل المعلم في المدارس ويمتد ليشمل مدرس الجامعة ممن حصل على الدكتوراه، وعجز بعدها عن الانجاز الحقيقي في العملية التعليمية المنوطة به، فكان مثار شكوى الطلاب من قبيل التنذر بهم، أو الاستهزاء بمقرراتهم، أو الاستخفاف بمناهجهم، أو التحقير لأساليبهم في التعامل والأدهى والأمر من كل هذا يمتد إلى كراهية بعض المتخصصين للغة العربية مما ينسحب على تنفير للطلاب منها»[25].

يعود هذا الوضع المتدني للغة العربية الفصيحة في المدارس إلى ضعف المستوى الثقافي والعلمي لمعلمي اللغة العربية وذلك في كل المستويات بدءا بالابتدائية ووصولا إلى الجامعة، إضافة إلى السلوكات اللغوية التي يبديها مدرسو اللغات الأجنبية وكذا مدرسو المواد الأخرى مثل العلوم والرياضيات والفيزياء والتاريخ والجغرافيا، فهم يشرحون دروسهم باللغة التي يفهمها الطلبة، لا يهمهم أمر اللغة العربية الفصيحة لذلك فهم دائما يسيرون في الاتجاه المعاكس الذي يسير فيه بعض أساتذة اللغة العربية الفصيحة، لأنه «مازال في الساحة أساتذة كبار يجيدون التدريس ويقدمون الجديد

ولكنهم للأسف ندرة أمام كم ضخم من أجيال المدرسين الجدد، الذين أسندت لهم شرف مهنة فلم يقوموا بواجبهم إزاءها، ولا هم شرفوا تخصصهم، ولا احترموا أنفسهم»[26].

تجلى هذا الوضع اللغوي في المدرسة والمجتمع نتيجة عدم حرص المسؤولين عليها وبالرغم من وجود مؤسسة ذات سلطة مرجعية عالية ترعاها السلطة العليا في البلاد من شأنها أن تبت في هذه المسائل اللغوية في المنظومة التربوية ومن شانها أيضا أن تقاسم وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي قراراتها، وفي التوجهات العامة في السياسة اللغوية المتخذة، إنه المجلس الأعلى للغة العربية، ومركز تطوير اللغة العربية في الجزائر، إذ لا نعلم ما هي الأسباب الحقيقة التي أدت إلى اتخاذ إجراءات أجنبة التدريس الذي بدأ يمتد إلى الثانوي والمتوسط وحتى الابتدائي.

ينبغي على هذه المؤسسات الرسمية أن تدعم اللغة العربية عن طريق تأهيلها وذلك من أجل متابعة مستجدات الحياة العصرية عن طريق تعزيز الهوية عند المتمدرسين، وإقامة تنمية لغوية مستدامة كشرط أساس، من أجل بقاء اللغة وانتشارها والعمل وبالتنسيق مع المؤسسات الاقتصادية الكبرى من أجل ضمان تقوية فرص تواجدها فيها، «واعتبارا لكل هذه العوامل والعناصر، تتحول المسألة اللغوية إلى مسألة سياسية، تستدعي السياسة اللغوية الرشيدة، والإدارة والقرار اللازمين من أجل إفراز وتنمية الاختيارات الضرورية»[27].

تدرس اللغة العربية في المدارس بطريقة لا واعية فتكبر معه فكرة تعقد وصعوبة الإعراب، «فالمقررات المتعلقة بموضوعات اللغة في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي تفتقر في معظمها إلى المنهجية في انتقائها، وعرضها وإخراجها، وربطها بواقع التلميذ وبظروف حياته وتطورات عصره، كما يفتقر بعضها إلى عنصر التشويق، وإلى إثارة حب الاطلاع وإذكاء روح المنافسة والتحدي، ولاشك في أن ذلك ينعكس سلبا على مدى ما يكتسبه الناشئة من هذه المقررات من رصيد لغوي لفظي»[28]، وبالتالي لا تستساغ هذه القواعد من قبل التلميذ بل تزيد من ضعفه في اللغة العربية، بعد أن ينهك عقله، لأنه لا يتعامل معها بمرونة، «وإذا حدث وان أنهك المعلم ذهن التلميذ بالقواعد التي تعقد العلاقات بين عناصر الجملة، وغاص في

التفسيرات الكثيرة والتفاصيل الدقيقة والاستثناءات الغزيرة، مهملا الإسهاب في التمارين التطبيقية، معتمدا في ذلك على اللغة القديمة بدلا من اللغة العصرية، دفع بالتلميذ إلى حشو دماغي، يؤذي لغته وفكره أكثر مما يثبت عنده قواعدها الصحيحة وثقافتها الأصلية»[29]، إضافة إلى أن «الأمثلة التي تصطحب دروس النحو والتي تستعمل مادة يتم بها الشرح وتقع عليها التمارين التطبيقية تستعار في معظمها من القرآن الكريم، والحديث الشريف، والشعر الجاهلي والعباسي والأندلسي، ونصوص من كتب التراث القديم»[30]، وهذه الإستراتيجية خاطئة من أساسها لا تخضع لها أية مادة من المواد الأخرى، بل تنتقى موادها ومفاهيمها ومفرداتها انتقاء، وهذه الطريقة هي السائدة في ميدان العلوم الإنسانية، باعتبارها – في نظر بعضهم- لا تخضع لمنهج علمي صارم، وبالتالي نتجت عن هذه الإستراتيجية جملة من النتائج السلبية، من بينها أننا قد «افتقدنا في تعليم اللغة العربية هذه الأشياء: افتقدنا أنها عملية إحياء ... افتقدنا أنها عملية مقدسة... افتقدنا أنها أصل كل عملية أخرى في الوجود الفكري والثقافي وخضعنا لسلسة من الأوهام قادتنا إلى عكس النتائج التي كان يجب أن نصل إليها... واستقر عندنا جملة من المفاهيم الخاطئة عن صعوبة اللغة العربية، وعن تعذر الإحاطة بقواعدها في النحو وبقواعدها في الإملاء، وأخذ يثبت في أذهاننا أنها تعلم على حين أن في اللغات الأخرى إنما هي سليقة وعادة وسبيل للتعلم... وتفشت الأفكار الكثيرة من مثل أننا في العربية نفهم لنقرأ، ولا نقرأ لنفهم وأفكار أخرى في محاربة الإعراب وفي الميل إلى التسكين في الانطلاق مما يسمونه اللغة الأساسية، إلى غير ذلك مما يؤلف معاول متفجرة في هذا الكيان اللغوي»[31].

تظهر هذه المعضلات والمشكلات المتعلقة باللغة العربية، ونحن على مدارج القرن الواحد والعشرين، إذ لا نزال ندرس اللغة العربية بالقواعد التقليدية، فلم نستفد من العلوم اللغوية الحديثة، والتي تعتبر حلقة مهمة من حلقات العلوم اللغوية المتطورة فلم نستفد من تجارب الأمم المجاورة والمتقدمة في ميدان: البرمجة، التعليم المبرمج التمارين البنيوية، بل لا نزال نعتمد على وسائل بدائية جدا، ولا نملك مختبرات خاصة باللغة العربية، كل هذه الظروف شكلت عائقا أمام التحديث والتجديد بعد أن «خطا العالم المتحضر خطوات مباركة في حقل التقدم التكنولوجي، وطبق الوسائل

الحديثة والتقنيات المتطورة، في تدريس اللغة، وتعرف على المقاومات وذللها، وأوجد المناخ المناسب، وفرض الوسائل والتقنيات الحديثة، وكأنها من رغبة الذين يستثمرونها، وقام بتنشئة المنتفعين بها، طلابا وأساتذة لئلا يقع هؤلاء في محظور استعمالها كغاية لا كوسيلة، وحين ذاك يتلهون بها، فتقاسي المادة التعليمية من ذلك الشيء الكثير» (32).

تتعدد مظاهر الضعف في اللغة العربية، وتظهر في مختلف الأطوار التعليمية منها ما يتعلق بوضعها الظاهر، ومنها ما يتعلق بباطنها أي ما يتشكل من أفكار عنها، من هنا أثرت هذه الأسباب على وضع اللغة العربية في الأقسام الدراسية فاتجهت من السيئ إلى الأسوأ، فمنعتها من الارتقاء ومجابهة اللغات الأخرى، إضافة إلى وضع لغوي آخر تساهم في خلقه المدارس الخاصة.

تعتني بعض المدارس الخاصة باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية الفصحى، بل لا تكاد تظهر أو تسمع في أقسامها، وتتفرد بتدريس اللغات الأجنبية بأحدث الطرق السمعية البصرية، وتغير سلسلة الكتب الخاصة بالطلاب، بعد تقييم نتيجتها معهم، فيفتخر التلاميذ الذين يدرسون اللغات الأجنبية، فيزداد الطلب عليها وبالتالي تتقهقر اللغة العربية فينحصر ظهورها - إن حدث ذلك- في المؤسسات التعليمية العمومية. إضافة إلى استعمالها أحدث الوسائل التعليمية كالمذياع والتلفزيون* والجهاز العاكس لما لها من تأثير على المتعلمين، حيث تعمل على جذب انتباههم، فهي « وسيلة من الوسائل الرئيسية في التعليم، وقد انتشر استعمالها في مدارس المدن والقرى في الكثير من الأقطار... ومن السهل استخدام المذياع لتعلم اللغة عن طريق الاستماع إلى بعض القراءات النموذجية، والإصغاء إليها، مما يحسن من لفظ الطالب، ويمرنه على جودة أداء النصوص، ويعوده على مراكز الوقف وعلى تنغيم الجملة، بينما التلفزيون فهو وسيلة تعليمية هامة سمعية بصرية، انتشرت انتشارا واسعا لنقل البرامج الثقافية وقد أخذ التلفزيون يغزو معظم المدارس، حتى أن بعض الجامعات في كثير من البلدان الراقية، ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية، اعتمدته لنقل الدروس في شتى ضروب العلم والأدب، إلى الطلاب البعيدين عن المراكز الجامعية والمنتسبين لدراسات متفحصة»(33).

شكلت قضية المصطلحات العلمية في الكتب المدرسية هاجسا تعترض سبيل اللغة العربية، وتحاول جعلها لغة غير صالحة للتعليم عامة فسادت نظرة الشك إلى اللغة العربية، وتساءلوا هل اللغة العربية قادرة على أن تعبر عن محتوى العلوم الحديثة ولكن ما يظهر في هذه الكتب إيحاء بعدم جدواها، مقارنة مع اللغات الأجنبية الأخرى خاصة منها الفرنسية «وطبعا توجد اختلافات كبيرة في مجموع المفردات ما بين اللغات المختلفة، وقد يكون من الضروري إذن من تعلم لغة أخرى، أو على الأقل تعلم مجموعة من المفردات المتخصصة، إذا أراد أحدنا دراسة موضوع معين، أو التحدث عنه بشكل مرض، ومن هذه الزاوية قد تكون إحدى اللغات أكثر تهيئا من غيرها لخدمة أغراض معينة، إلا أن هذا لا يعني أن إحدى اللغات أغنى أو أفقر جوهريا من غيرها»[34].

لم تبق هذه الأوضاع للغة العربية الفصيحة مجالا ولا موقفا تمارس فيه، فبقيت حبيسة تدريس قواعدها، لولا السياسة التعليمية الحالية، الذي يفرض التعامل مع اللغة العربية بحيوية من خلال تدريسها في مواقف حية، مستفيدة من مناهج التعليم المعاصرة، وبالرغم من هذه الحلول ومحاولة تفعيل دور اللغة العربية إلا أن الكثير من الدراسات المستقبلية قد « أبرزت أن معدلات التنمية في العالم العربي تحتاج إلى نقلة نوعية في مجال التعليم والتعلم، خاصة بعد أن دخلنا في بوتقة العالم والعولمة والثورة المعلوماتية، والتي تتعرض فيها اللغة كالعديد من لغات العالم إلى محاولة التهميش تحت ضغط الهيمنة وثقافة الغزو، مما يستلزم رؤية مستقبلية قادرة على بناء العقل وملاحظة التطور، وقادرة على إحداث التغيير المجتمعي المأمول، ولما كان التعليم هو بوابة الخروج من النفق المظلم، أصبح من اللزوميات أن تتغير نظم التعليم، وأن تتطور لتواكب التقدم العلمي والذي وصل إليه الغرب»[35]

3- 1 - وضعية اللغة الفرنسية: قبل أن تحتل اللغة الفرنسية المراكز الأولى وتسيطر على جميع المجالات الحيوية سبقتها هجمات على اللغة العربية، واقتراحات غريبة بشأن اللغة العربية فـ «لاحقت الدوائر الغربية المشبوهة في إحدى فتراتنا التاريخية المخلخلة حضاريا، لغتنا ولساننا العربي المبين بالاتهامات والصفات العجيبة، منها: تخلف اللغة العربية عن اللغات الحديثة، وعدم قدرتها على استيعاب منجزات العصر

ومنها: أن اللغة العربية لغة الدين لا غير، لكنها لا تصلح لما وراء ذلك ولماذا لا تفعلون مثلنا عندما حاصرنا اللغة اللاتينية في الكنائس وصنعنا من فروعها ولهجاتها لغات لشعوب أوربا»[36] فمن جهة يعتبرون اللغة الفرنسية لهجة من لهجات اللغة اللاتينية، ومن جهة أخرى يحاولون فرضها على الشعوب العربية خاصة المستعمرات، وهي: "تونس، الجزائر، المغرب الأقصى" بل فعلوا ذلك ونجحوا، وهذه النتيجة ليست نظرية وإنما تظهر في الواقع الفعلي لميدان ممارسة اللغات، لما سبقت هذا الواقع الفعلي مجموعة من الآراء - للأسف الشديد- صدقت فروجوا «حينا بقصورها وحينا بقدمها وعدم قابليتها للتعامل مع معطيات العصر، وحينا ثالثا بغنائيتها واحتفاليتها، وأنها ليست لغة علم، وإن كانت لغة دين، هذه النظريات اللاغية والمتهافتة تحولت بفعل الإلحاح والتكرار والاستلاب إلى طعم ابتلعه بعض أهلنا وأحبتنا في الجناح المغاربي من وطننا»[37]

بناء على هذه المعطيات لم تعد اللغة في عصرنا الحاضر وسيلة اتصال وإبلاغ وإنما باتت تستعمل للهيمنة والسيطرة فـ «وظيفة اللغة في العصر الحديث لم تعد تقتصر كما شاع هذا التعبير في مقالات المحدثين والمعاصرين دون وعي بنتائجه، إنما أصبحت هوية الأمة التي تتكلم بها وحضارتها، إضافة إلى كونها رابطة لسانية تربط أجزاءها وتشعرهم بانتمائهم، فلو كانت وظيفتها مجرد وسيلة للاتصال لأمكن استبدال أية وسيلة أخرى بها، ولربما تكون أوسع انتشارا منها»[38] ولهذا ركزت الدول الغربية على الهيمنة اللغوية من أجل بسط نفوذها وسيطرتها لاحقا على الدول المستعملة للغتها.

تشغل اللغة الفرنسية مكانة مهمة في الجزائر، كونها اللغة الأجنبية الأولى التي تدرس في مختلف الأطوار التعليمية، بدءا – حسب المنظومة التربوية الحديثة – من السنة الثانية ابتدائي إلى غاية السنة الثالثة ثانوي، وتفرد لها اختصاصات في الجامعة خاصة بها، ويطلب فيها الطلبة ذوي الكفاءة العليا، وتدرس الاختصاصات العلمية بها، باعتبارها لغة العلم والتقنية، إضافة إلى أنه هناك من يطلق عليها مصطلح " اللغة الحية" بالجمع " اللغات الحية" ويراد بهما "الفرنسية" و"الانجليزية"، إذ لا نعلم ما هي المرتكزات التي تستند عليها أثناء إطلاق هذين المصطلحين، بل أريد منهما إعلاء مكانتهما وهو «مصطلح غربي يرسخ بقاء لغة الغربيين على أنها الأفضل، والحقيقة أن

كل لغة يتم التواصل بها في المنظور اللساني لغة حية، مصطلح اللغة الحية جاءنا من أوربا عندما أطلقوا على لغاتهم العصرية اللغات الحية، لغات موظفة أي أنه ليست من اللغات الميتة، وهي اللاتينية أو الإغريقية»[39] بالإضافة إلى استعمالها في الشارع، وذلك بدون قوانين تحميها فـ «اللغة الفرنسية في بلادنا مفروضة الاستعمال، لا عن طريق القوانين مثل ما هو الحال بالنسبة للغة العربية، بمعنى أنها ليست لغة رسمية وقانونية ولكنها مفروضة بحكم الدراسة والشغل والوظيفة والثقافة والموضة، وبحكم الصورة العصرية التي يريدها الفرد لنفسه»[40]. وذلك لأنها «وافرة الظلال عندنا، يتعلم الفرد ويتعامل بها، وهي جزء من تاريخنا، ولذلك فهي أيضا جزء من حاضرنا، وحتى مستقبلنا علاوة على القرابة الجغرافية والبشرية التي تلعب دورها الأساسي في التقارب بينها وبيننا»[41]

لقد تمكنت اللغة الفرنسية من الوصول إلى مراتب عليا، بل حساسة تتعلق بالأجهزة الرسمية في الدولة الجزائرية، فهي متواجدة في مختلف الإدارات، كما تمكنت من فرض تواجدها على الجبهة الاجتماعية بفعل عوامل لعل أبرزها الاستعمار الفرنسي تاريخيا، إضافة إلى عوامل أخرى حديثة تتمثل في ظهور العولمة والغزو الثقافي بل الاستعمار العقلي، حيث «عبر أحد الرؤساء الأفارقة في مؤتمر أديس أبابا لمنظمة الوحدة الإفريقية سنة 1963 عن هذا المفهوم للاستعمار الثقافي أو الغزو الفكري حيث قال – مخاطبا الرؤساء الأفارقة في موضوع تصفية الاستعمار: "اسمحوا لي أن أوجه أنظاركم إلى ظاهرة هامة وهي : - إذا كانت بلادنا قد استطاعت أن تكسب الاستقلال السياسي، فإن الاستعمار العقلي مازالت في حاجة إلى استكمال، ثم قال... إننا مقتنعون أن تصفية الاستعمار العقلي من شعوبنا هي التي ستمكننا من أن نحل بعض المشاكل التي تجعلنا نناقض بعضنا البعض»[42]

إن الكثير من القضايا الفكرية مشكلتها لغوية، بل تتعدى إلى القضايا الواقعية، خاصة عندما نلاحظ سياسة غير متجانسة تجاه اللغات، وما يحدث من أضرار بالنسبة للغة المسكوت عنها، مثلما يحدث بين اللغة الفرنسية والعربية، فالميل بدا واضحا للغة الفرنسية في المجتمع الذي نعيش فيه، «لعل أهم من وصف الواقع الذي تعانيه لغتنا وثقافتنا العربية عامة تحت أنظارنا ما آل إليه أمر الدارسين من طلاب

الأمس ومدرسي اليوم، أو من طلاب اليوم ومدرسي الغد، إلا من رحم ربك، من ضعف عام في الثقافة العربية وخلل وثغرات في بناء الشخصية الثقافية التي نفتقد فيها اليوم عناصر السليقة السليمة والأصالة القويمة والحس اللغوي وعمق الإدراك واتزانه، كما نفتقد فيها التوازن بين الجوانب المتكافئة، والعناصر المتكاملة في علوم الثقافة العربية الواحدة»[43].

أما واقعها في المؤسسات التعليمية، فهو لا يختلف كثيرا عن واقعها في المجتمع، فلا تكاد تخلو الكتب العلمية والفيزيائية وكتب الرياضيات منها، إذ تكتب جميع الرموز والمفاتيح العلمية بها، ويقتصر دور اللغة العربية على شرح هذه الرموز وكأنها غير صالحة للعلوم، إذ أنه «هناك من يعتقد أن تعويض اللغة الأجنبية باللغة الأم في مجال التعليم، من شأنه أن يفضي بصفة آلية إلى الحط من المستوى العلمي للمتعلمين ويجد أصحاب هذا الرأي في الذين يدعون لأنفسهم مهمة الدفاع على المستوى العلمي في المقارنة بين مستوى الشهادات والدرجات العلمية الدليل الحاسم على تنازل المستوى في مجال التحصيل العلمي وإتقان اللغة، ويحملون المناهج الوطنية مسؤولية هذا التطوير»[44]

نالت اللغة الفرنسية حظوة اجتماعية في الجزائر، خاصة عند فئة الشباب إذ «ينجذب الشاب إلى حضارة الغرب دون أن يدري، وتزيد وسائل الإعلام الأمور تعقيدا فاللغة الفرنسية عنده لغة "الأبهة Prestige" لغة المظهر الاجتماعي الراقي، ولغة التقدم المادي الرغد والناعم، إن غزو اللغة الفرنسية واقتحامها أبواب اللغة الجزائرية العامية منها، والفصحى لا يستعمل سلاح التعليم العلني والظاهر البين وإنما يأتي من منافذ لم تهيأ له رسميا»[45].

أصبحت "الفرنسية" اللغة الرمز الذي يقتدى بها حتى وإن كان الكثير لا يعرفها، فتكفيه بعض المصطلحات في نظر المجتمع من أجل نيل درجة معينة من الحظوة، ويرجع بعض الدارسين تغلغل الفرنسية في المجتمع الجزائري إلى «طول مدة الاستعمار الفرنسي، فقد امتدت أكثر من ستة أجيال، وعلى كثرة عدد المستوطنين الفرنسيين في كل مرافق البلاد، كما يرجع أيضا إلى أن الجزائر لم تكن قد عرفت نهضة عربية حديثة قبيل عهد الاحتلال، ولم يكن بها معهد علمي كبير من طراز

الزيتونة أو القرويين في المغرب، جعل الفرنسيون في الجزائر العربية الفصحى بعيدة عن التداول، فاللهجات العربية المحلية تسود في التعامل اليومي المحدود جنبا إلى جنب مع اللغة الفرنسية في المناطق العربية، واللهجات البربرية تسود مع اللغة الفرنسية في المناطق البربرية، وبذلك أصبحت الفرنسية اللغة المشتركة وكانت من قبل العربية»[46]. انتشرت اللغة الفرنسية عبر كامل التراب الوطني بفعل الضغوطات التي مارسها الاستعمار الفرنسي، إلى جانب سياسته التعليمية، أما في الوقت المعاصر فلا أظن أنه بقي الحديث عن الأسباب التاريخية لأننا نستطيع أن نتحكم في واقعنا اللغوي.

يتمثل السبب الرئيس في خلق جو لغوي غير متكافئ في مزاحمة اللغة الفرنسية للغة العربية والأمازيغية، إذ أصبحت تستهلك مع الملبس والمأكل والمشرب، «فإذا تجاوزنا عن إيقاظ الوجدان إلى مواجهة الحاجات الأخرى للإنسان، وحدقنا فيما نحن فيه الآن، إذ تزحمنا الألفاظ الأجنبية كالطوفان، حق علينا أن نراجع فينا موقف المستهلك، فهو الذي يفسر ما يفيض علينا من الألفاظ المستعارة التي تغزونا في مأكلنا وملبسنا ومشربنا ومشاربنا، بما نشاهد من أفلام، ونزوات الأفلام، وضلالات الإعلام»[47] فتقبلنا كل ما يبث عبر القنوات الفضائية الأجنبية، حتى بعض التعابير التي أصبحت مهمة في حياتنا لا يكاد يخلو الحديث اليومي منها.

بناء على هذه المعطيات، وانطلاقا من الواقع الذي بيناه احتلت اللغة الفرنسية مكانا مرموقا لدى كافة أفراد المجتمع، وهذا يعود إلى الأسباب التالية:

- التقدم العلمي الملحوظ الذي أحرزته الدول الغربية في ميدان العلوم والتكنولوجية من خلال المكتشفات والمخترعات والمستحدثات التي تتهاطل دون انقطاع نتيجة التطور الحضاري للإنسانية، ومعلوم أن تلك المكتشفات والمخترعات لابد لها من إيجاد مقابلات باللغة العربية، إلا أنه قد حدث عجز في إيجاد المصطلحات المقابلة باللغة العربية، في حين يجب أن تتوافق اللغة مع الأنماط الثقافية الجديدة التي تحدث في المجتمع، فالتغير سنة من سنن الحياة، وذلك لابد من أن تستوعب اللغة كل جديد يحدث، ويطلق على هذه العملية اسم "التوافق الثقافي" «ولهذا تولد مفردات جديدة مناسبة للأنماط الثقافية الجديدة، وتموت الأخرى التي فقدت وظيفتها وقدرتها على هذا التوافق» [48] ولكن نظرا لأن اللغة العربية عاجزة عن هذه المهام تلجأ إلى

اقتراض أسماء أجنبية، ومن ذلك مثلا : «لو سألنا تلميذا عن لباسه الذي يرتديه لذكر واحدا أو اثنين ولعجز عن تسمية الباقي، وقد يستعمل أستاذه لفظة Carburateur إذا تحدث عن سيارته، ولا يعرف "المفحم"، وإذا عرفها فإنه يحس بأن التمكن منها لا يكون إلا بذكر اللفظ الفرنسي مع اللفظ العربي على سبيل التوضيح »[49].

إن هذا التقدم هي نعمة على الدول المصدرة للعلوم، ولكن تبقى الدول العربية ومنها الجزائر عاجزة على مقابلة هذه الثورة والثروة العلمية، بالرغم من ثراء اللغة العربية، وامتلاكها أكثر من طريقة من أجل التوليد المصطلحي، وبهذا الوضع أصبحت اللغة الفرنسية ضف إليها اللغة الانجليزية يضربان بهما المثل في التقدم والازدهار، عكس اللغة العربية التي تعرف انحسارا متواصلا، تجتمع هذه الأفكار في أذهان الناطقين بهذه اللغة فتؤثر على سلوكهم اتجاهها يظهر أثناء الممارسات اللغوية أين تبرز المظاهر التالية أثناء الأداء الكلامي:

-طغيان مجموعة من المفردات والتعابير المنقولة أو المكتسبة من اللغة الفرنسية

-النفور الدائم من اللغة العربية الفصيحة، واستحباب اللغة الفرنسية والسعي دائما نحو تعلمها

-ظهور أخطاء فادحة أثناء الحديث باللغة العربية الفصيحة

-ظاهرة المزج بين اللغة العربية الفصيحة والفرنسية تليها ظاهرة التحول من العربية إلى الفرنسية فأصبحت اللغة الفرنسية مودة العصر، لا يقبل عمل ولا يظهر الشخص على حقيقة – حسب نظرة المجتمع – إلا بعد الاطلاع والإلمام باللغة الفرنسية وهذا بسبب أن أغلب الكتب العلمية والتي تتناول قضايا علمية تنتج باللغة الفرنسية لأن أصحابها قد زاولوا وتابعوا دراستهم بها، وهي متوفرة بكثرة بهذه اللغة عكس اللغة العربية التي تشكو فراغا رهيبا في المجال العلمي.

نتج عن هذا التقدم العلمي والتكنولوجي غزوا غير مباشر واستعمار العقول من خلال مستحدثات ومكتشفات العلماء كالإنترنيت، إذ أصبح العالم به قرية صغيرة تتنافس فيها اللغات الكبرى، منها الانجليزية والفرنسية فـ «اللغة الانجليزية هي لغة الكمبيوتر والتلفاز، ووسائل الاتصال، وكل شيء نرغب في الاطلاع عليه مكتوب باللغة الانجليزية، المواقع العلمية المتطورة على الإنترنيت باللغة الانجليزية»[50].

حيث ظلت الدول العربية عرضة للتيارات الثقافية الغربية عن طريق البث الإعلامي وانعدام التوازن بين الإرسال والاستقبال، «ففرنسا تقوم بمعونات ثقافية مجانية بإرسال الكتب والأفلام الفرنسية، بالإضافة إلى البرامج التلفزيونية، وأوقف مشروع التعريب في البلدان العربية بحجة أن التعريب أدى للأصولية»[51]، فنتج عن هذه السياسات تعرض الدول العربية للوهن والتدهور، مما أدى «إلى سيطرة لغات الثقافة الغربية الجديدة (كالانجليزية مثلا) على حياتنا الثقافية، لدرجة باتت هذه اللغات تعين الفرد في حياته العلمية أكثر مما تعينه لغته القومية »[52]

لقد وقعت وسائل الإعلام في تناقض صارخ،حيث استطاعت أن تتكفل باللغات الأجنبية منذ القدم منها جهاز الراديو الذي يحتل «مكانة بارزة ويقوم بدور مهم في التواصل الاجتماعي، وفي نشر الثقافة ونشر اللغة، وإمداد الناس وعامهم بما يزيد من حصائلهم من ألفاظ اللغة» [53] في حين عجزت عن خدمة اللغة العربية الفصيحة «فالاتصالات الفضائية الأجنبية باتت قادرة على اختراق كل أمن حدودنا بمادتها الإعلامية والثقافية، ونخشى أن يأتي يوم نفكر في إطار مفاهيم هذه الثقافة، وذلك الإعلام الغريب عنا هدفا وغاية»[54]، فقد كان لهذا التقدم العلمي الذي يبث عبر الأجهزة التكنولوجية الحديثة كالإنترنيت مثلا تأثيرا بالغ الدرجة على اللغة العربية إذ تضعف الخصائص المميزة لها، وتلحق بها أضرارا تصل أحيانا إلى تشويهات تفسد جمالها، بل أفقدت الصلة بينها وبين متكلميها من خلال فقدان الثقة في ما تقدمه هذه اللغة.

بالرغم من هذه الوضعية المزرية التي تعرفها اللغة العربية نتيجة الاهتمام المبالغ فيه بالفرنسية، إلا أن أصحاب الاختصاص من المثقفين والجهات الوصية بتطوير اللغة العربية لم تتحرك وتضع الإجراءات اللازمة، خاصة الترجمة إلى اللغة العربية التي تعتبر أهم عوامل الانفتاح على المعرفة الإنسانية والاتصال بالشعوب الأخرى، ونقل ما أحرزه من تقدم، مثلما فعلته الدول الغربية زمن ازدهار اللغة العربية.

-يضاف إلى هذه الأسباب أسباب أخرى اجتماعية تتمثل في الاحتكاك الحاصل بين سكان منطقة بجاية الناطقون باللغة الأمازيغية والمهاجرين خاصة في موسم الاصطياف، إذ المعروف عن مدينة بجاية أنها سياحية يكثر فيها السياح

الأجانب في فصل الصيف، فيتأثر بعضهم ببعض وتظهر أوجه هذا التأثر في اللغة المستعملة من قبل الناطقين باللغة الأمازيغية، ويظهر هذا التأثر في إضافة بعض التعابير من اللغة الأمازيغية أو محاولة التعديل أثناء كلامهم باللغة الأمازيغية، كما ينجم عن بعض الحالات الزواج المختلط فيتعلم الطفل اللغة الفرنسية، خاصة إذا كان أبواه مغتربين ثم اللغة الأمازيغية في بعض الحالات.

أعادت هذه الأسباب ترتيب اللغات ترتيبا غير معهود في الواقع والمتخيل اللغوي[55]، إذ أصبحت اللغة الفرنسية تحتل المرتبة الأولى بدعوى تطورها، فأخذ الناس يتوافدون على المدارس الخاصة أطفالا ونساء رجالا وشيوخا، التي تهتم بتدريس اللغات الأجنبية، بل هناك مدارس خاصة في بجاية لمحو الأمية في اللغة الفرنسية وبالتالي انقلبت وضعية اللغات لصالح اللغات الأجنبية، وبقيت اللغة العربية الفصيحة حبيسة جدران المدارس، والعربية العامية والأمازيغية حبيسة جدران المنازل لتفسح المجال للغة الفرنسية التي تظهر في الأماكن العامة والخاصة.

أنتج هذا الوضع واقعا لغويا يخدم كثيرا اللغة الفرنسية على مستوى الواقع اللغوي ففي الجزائر، نالت فيه حظوة كبيرة في كل الميادين، وأكثر ما يبين ذلك في بجاية هو شوارعها التي تزينها لافتات مكتوبة باللغة الفرنسية، وطريقة كلامهم ودرجة استعمالهم للغة الفرنسية، وهذا يعود إلى ترسبات المتخيل اللغوي الذي يظهر في:

- الانبهار باللغات الأجنبية والتعلق بها وحب كل ما هو أجنبي، واستصغار شأن اللغة العربية، إذ قل أو ندر توظيفها توظيفا سليما لائقا في الكلام المتفوق، «وإن بدا الواحد منهم أن يمارسها بالأداء الفعلي دون الاعتماد على نص مكتوب، وقع في مأزق الخطأ والخلط بين الفصيح وغير الفصيح»[56] وعلى النقيض من ذلك فإن إتقان اللغة الفرنسية ينظر إليه على أنه مصدر فخر واعتزاز والذي يحسن الكلام بها يحترم ويعطى له مكانة مرموقة، أما العربية فينظر إليها على أنها لغة الدين والقرآن والزوايا، والكره الواضح لدى بعض الناس لها، بدعوى صعوبة قواعدها مما أدى بهم إلى الانهزام نفسيا، وخضوعهم أمام الزحف اللغوي الداهم في مجال العلوم والتكنولوجيا.

- نظرة المجتمع العربي إلى المجتمعات الغربية نظرة إجلال واحترام، وأنها تمثل التقدم والرقي، أما هم فيعيشون في تخلف دائم، فتراهم يقلدون كل شيء حتى اللغة وطريقة الكلام، حتى أنه لدى بعض الأسر يتكلمون الفرنسية أو الانجليزية فيما بينهم، وفي بيتهم وأمام مرأى ومسمع أولادهم ولا يعلمون «أنه لا يملكون المحافظة على التوازن في عملية استيعاب لغتين في وقت واحد، "لغة ثانية مع اللغة الأم" بحيث تطغى لغة على أخرى، ذلك أن عملية اكتساب اللغة هي عملية "ذهنية " ونفسية في المقام الأول ويحكمها دافعية المتعلم ومدى ميوله للغة دون أخرى» (57)

- النفور من اللغة العربية عبر كامل الأطوار التعليمية خوفا على مستقبلهم خاصة في المرحلة الجامعية، إذ أكدت دراسة "**بوزيد صحراوي**" أن نسبة كبيرة من الطلبة سواء الجزائريين أو المغتربين يفضلون «إجراء دراستهم الجامعية، بعد النجاح في البكالوريا بمؤسسات التعليم العالي بالفرنسية، أو بتلك المعاهد والتخصصات التي مازال التعليم فيها يجرى باللغة الفرنسية في الجزائر، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأغلبية الساحقة منهم لديها ميول نحو العودة إلى فرنسا والاستقرار بها»(58).

وبالتالي أثرت هذه الأفكار على الناطقين سواء باللغة الأمازيغية أو باللغة العربية، أنتجت وضعا لغويا يخدم كثيرا اللغة الفرنسية على الصعيدين الواقع والمتخيل اللغوي. وأصبحت أداة فاعلة في المجتمع، بعد أن اعتبرت مكسبا أو غنيمة حرب فـ «إذا كان اكتساب اللغات الأجنبية أمرا لا جدال فيه، فإنه من الأهمية بمكان التوضيح بأن الغاية من ذلك ليس التواصل بين أهل البلد، لأن وظيفة الإدماج خاصية من خاصيات اللغة أو اللغات الوطنية وحدها، إن إغفال هذا المبدأ هو الذي أدى إلى جعل الفرنسية، عوض أن تكون مكسبا أو غنيمة حرب على حد تعبير كاتب ياسين، تتحول إلى أداة صراع داخل المجتمع، فاللغة الأجنبية إذا ما استعملت لأداء الوظائف المخولة للغات الوطنية وحدها تتحول إلى أداة توتر اجتماعي، أي إلى وسيلة تنتج سوء الانسجام في المجتمع » (59).

إن قصور المعرفة بالخصائص البنيوية للغة من اللغات وهي مجتمعة هو الذي أدى إلى تفاضلها عند الناطقين للغة من اللغات، فالمتكلمون باللغة العربية والذين ينتمون إلى دول العالم الثالث يرصدون فقط التقدم الذي تحققه الدول الغنية في مختلف

المجالات، ومعلوم أن هذا التقدم يتحقق بلغتهم ليس باللغة العربية، أما « اللغة في ذاتها فهي ما يتمثله الخاطر إذا ذكرت العربية أو الفرنسية أو الروسية... الخ وهي - عند المتكلم – نظام يأتلف من أصوات محدودة تتشكل فيما بينها على أنحاء مخصوصة وتجري المعنى الواحد بتراكيب متنوعة، وتتحول من صفتها المنطوقة إلى هيئة رمزية مكتوبة وفقا لقواعد مرسومة، وقد تكون لغة معربة كما العربية فتتغير حركات أواخر الكلم فيها عند التركيب على وفق مواقعها ووظائفها وعلاقتها بسائر الكلم في سياقها الداخلي»[60] فاللغات تتفاوت فيما بينها في الخصائص الصوتية والصرفية والبناء اللغوي ودلالة الكلمات، كما تختلف اللغة عن اللهجة. فاللغة «بهذا المفهوم كينونة أو ظاهرة محايدة، أو ظاهرة إنسانية مشتركة بإطلاق واللغة – عند هذا الحد – لا عملا ذاتيا لها، واللغات – بهذا الحد- سواسية لا فضل للغة على أخرى من حيث المبدأ»[61]

خلاصة: إن الوضعية اللغوية في الجزائر يتحكم فيها تاريخ عميق، يرتبط التاريخ بالاستعمار عبر الفترات التاريخية، وهذا التأثير يظهر في الممارسات اللغوية يضرب الباحث "لويس جان كالفي" مثالا في قوله: «فحين يتحدث الموظفون في بلد إفريقي كان تحت الاستعمار الفرنسي باللغة الفرنسية فيما بينهم مع أن لهم لغة أما واحدة، فذلك يوحي بأنهم يريدون مراعاة نموذج غربي، والتمايز عن أبناء الشعب بأنهم درسوا وبأنهم من حملة الشهادات...الخ فإن رفض أحد أفراد المجموعة ممن لهم نفس المواصفات أن يتحدث بالفرنسية وتحدث بلغته الأم، فهذا يوحي برفض لغة الاستعمار ويوحي بالا انتماء»[62]، فهذا الخضوع أو الرفض إنما هي مصطلحات نفسية تنتمي إلى حقل دلالي واحد مع المتخيل اللغوي، والذي يؤثر في استراتيجيات المتكلم للغة دون لغة أخرى أو لأداء دون أداء لغوي آخر تدخل ضمن استراتيجيات التواصل.

الهوامش:

1- صالح بلعيد، قرار استعمال اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، اللسان العربي، ع46 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط (المغرب)، ديسمبر 1998، ص 245.

2- صالح بلعيد، في الهوية الوطنية، المرجع السابق، ص 49.

3- المرجع نفسه، ص 46.

4- هذه الأحكام استقيناها من الملاحظة التي كنا نجريها أثناء جمع المدونة، والمقابلة مع المختصين في مجال التخطيط والتهيئة اللغوية، ولمزيد من التوضيح ينظر الفصل التطبيقي من هذه الرسالة.

5- بوجمعة هيشور، اللغة العربية مقاومة ومصير، اللغة العربية من محنة الكولونيالية، المرجع السابق، ص 25.

6- صالح بلعيد، قرار تعميم اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، المرجع السابق، ص 239.

7- المرجع نفسه، ص 239.

8- شكري فيصل، يسألونك عن اللغة العربية، المعرفة، ع172، وزارة التربية والثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1976.، ص 24.

9- المرجع نفسه، ص 26.

10- لقد فصلنا القول في هذا العنصر في الفصل الأول من البحث عند الحديث عن تاريخ اللغة العربية في العصر الحديث، أما مقصدنا في هذا العنصر هو إبراز وضعيتها الفعلية في المجتمع. إن ما يعطي للغة ما قوة هو الجبر السياسي إذ " أن للسياسة صلاحية في فرض نوع من أنواع اللغة، ولقد حدث هذا فعلا في التاريخ ويكون الفرض السياسي على مستوى الرئيس أو الملك أو عن طريق الاستفتاء العام الذي يختار إثره نوع اللغة التي يحبذها ويختارها شعب ما عن طريق الاقتراع" (يمينة سيتواح، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية، المرجع السابق، ص 44)

11- كمال بشر، اللغة العربية بين العوربة والعولمة، المرجع السابق، ص 45

12- مازن المبارك، نحو منهج متكامل لعلوم اللغة العربية، اتحاد الجامعات العربية، ندوة تعليم اللغة العربية، الجزائر 05- 07 رجب 1404، 07-09 أفريل 1984، جامعة دمشق، سوريا 1984، ص 03.

13- ريمون طحان، اللغة العربية وتحديات العصر، المرجع السابق، ص 40

14- المرجع نفسه، ص 40

15- المرجع نفسه، ص 44

16- إن "المعيار المدرسي في وضعية مبهمة غير واضحة المعالم تماما، لأن ما يقدم للتلميذ الجزائري عموما هو مزيج من اللغة القديمة والحديثة إذا كان المعيار اللغوي في المدرسة يميل إلى اللغة القديمة فإن اللغة المستعملة حقيقة في الجزائر لغة حديثة وعصرية مختلفة كثيرا عما كانت عليه في الأمة الغابرة" (يمينة سيتواح، التداخل اللغوي، المرجع السابق، ص 44).

17- سنبين من خلال المدونة التي قمنا بجمعها صحة ما نذهب إليه في هذا الجزء النظري.

18- من بين هذه المبررات نذكر ما يلي:

- يزعم الأستاذ أن عليه إيصال المعلومات بأية لغة كانت فالمهم لديه هو فهم الدرس.
- يزعم المتعلم أن اللهجة الأمازيغية قد طغت عليه وأصبحت عادة تحت تأثير اللغة الأم فلا يمكن تغيير هذه العادة اللغوية.
- يذهب أساتذة المواد الأخرى إلى أن الحديث بالعربية الفصيحة من صلاحية معلم اللغة العربية.
- لا يأبه المجتمع الأمازيغي – يمثله الأسر- إذ يرى الآباء أن أولادهم سيوجهون إلى الشعب التقنية والعلمية واللغات الأجنبية التي تدرس باللغة الفرنسية والانجليزية.

19- لا ينبغي أن نلقي اللوم عليه كثيرا، لأن ظروف مدرس اللغة العربية معروفة ويعيها الجميع إلا أنه يجب أن يتحمل جزءا من المسؤولية التي سنوزعها على أفراد المجتمع.

20- صالح بلعيد، قرار تعميم استعمال اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، المرجع السابق، ص 248.

21- المرجع نفسه، ص 250- 251.

22- شكري فيصل، يسألونك عن العربية، المرجع السابق، ص 28.

23- المرجع نفسه، ص 29.

24- عبد الله التطاوي، اللغة والمتغير الثقافي (الواقع والمستقبل)، الدار المصرية اللبنانية، ط1 مارس، 2005، – القاهرة ص 29.

25- المرجع نفسه، ص 29.

26- مازن المبارك، نحو منهج متكامل لعلوم اللغة العربية، اتحاد الجامعات العربية، ندوة تعليم اللغة العربية، الجزائر 05- 07 رجب 1404، 07-09 أفريل 1984، جامعة دمشق، سوريا 1984. ص 30.

27- عبد القادر الفاسي الفهري، عن التربية والتعليم واللغة عند علال الفاسي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، 2000. ص 62.

28- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عـالم المعرفـة عدد 212، الكويت، 1996، ص 13.

29- يمينة سيتواح، التداخل اللغوي في اللغة العربية، تأثير اللغة الفرنسية على اللغة العربية في الصحافة الجزائرية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر، 1996، ص 118.

30- المرجع نفسه، ص 119

31- شكري فيصل، يسألونك عن العربية، المرجع السابق، ص 30

32- ريمون طحان، اللغة العربية وتحديات العصر، المرجع السابق، ص 93.

* نظرا لأهميتها فقد تناولها أكثر من باحث، نذكر من بينهم على سبيل المثال لا الحصر:

- فؤاد حنا ترزي، الوسائل السمعية البصرية المساعدة في تعلم اللغة العربية، مكتبة رأس بيروت، 1982

- محمد يوسف الديب، إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين، دار المعارف بمصر دط، مصر، 1964

- Manuel de formation aux technique de l'enseignement programmé G.P Gavini, Paris, 1965

Les technique audio- visuelles au service de l'enseignement, Robert lefrance et Autres, Libraire : Armand colin, Paris, 1966

33 - ريمون طحان، العربية وتحديات العصر، المرجع السابق، ص 131

34- جون ليونز، اللغة واللغويات، المرجع السابق، ص 70

35- رفعت كامل بيومي، ارتباط الترجمة وتعريب التعليم بالحرية، منشورات جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، المؤتمر الدولي الثاني عشر، محوره: الترجمة والتعريب قضية أمن عربـي القاهرة، مصر، 2005، ص 35.

36- خالد محي الدين البرادعي، اللسان العربي والفرنكفونية وجراحنا القديمة، الثقافة، مجلة تصدرها وزارة الثقافة، السنة العشرون، العددان 110- 111، ديسمبر، 1995، الجزائر. ص 144

37- المرجع نفسه، ص 149

38- زهير غازي زاهد، العربية والأمن اللغوي، المرجع السابق، ص 17.

39- صالح بلعيد، قرار تعميم استعمال اللغة العربية (رأي في التجربـة الجزائريـة)، المرجـع السابق، ص 262

40- يمينة سيتواح، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية، المرجع السابق، ص 140

41- المرجع نفسه، ص 149

42- نقلا عن: رابح تركي، أخطار الغزو الثقافي... والاستعمار الفكري على البشرية المسلمة في الجزائر، كتاب الأصالة، محاضرات ملتقى الفكر الإسلامي التاسع عشر، الجزء الأول، بجاية من 19- 26 شوال 1405- 15 يوليو 1985، بجاية، الجزائر. ص 307

43- مازن المبارك، نحو منهج متكامل، المرجع السابق، ص 03

44- عزالدين صحراوي، إشكالية الصراع اللغوي، المرجع السابق، ص 145

45- يمينة سيتواح، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية، المرجع السابق، ص 109

46 – محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998، ص 26

47- نهاد الموسى، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، ط1،الأردن، 2003، ص 236

48 – محمد السيد علوان، المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 37

49- محمود المعموري، المرجع السابق ص 29

50- ريما سعد الجرف، اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والانجليزية في التعليم مجلة ديوان العرب، 2005، ص 04

51- حامد الأحمدي محمد، المرجع السابق، ص 138.

52 – عبد الفتاح السيد عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، 1955، ص 147

53- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، المرجع السابق، ص40.

54- مركز التطوير التربوي بوزارة المعارف، مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية، مؤشرات واستشراف، إشراف ومتابعة، خالد بن إبراهيم العواد، كتاب المعرفة، ص 32.

55- ينعكس هذا المتخيل في انجذاب الأفراد المتكلمين باللغة الأمازيغية عاطفيا إليها، تكاد تأخذ مكانة اللغة الأم إذ غالبا ما تقترن أثناء الأداء الكلامي بها ومن " ثمة فالشعب الذي يتبنى لغة أجنبية عنه ستحتل مركز الصدارة لديه، وتصير هي اللغة القومية، وإذ ذاك تلغى لغة أمومة اللغة الأولى، لتصبح لغة تابعة ومتى تأجنبت اللغة تأجنب الفكر حتما، ومتى تأجنب الفكر تأجنب الشعور القومي، وذلك لا يمكن نفسيا أن يستبدل مجتمع بلغته القومية لغة أجنبية دون أن تميل كل عواطفه أو بعضها نحو الشعب الذي يتكلم تلك اللغة المتبناة، وهذه الأحكام تنطبق على المجتمعات

التي تستبدل بلغتها القومية لغة أجنبية في حالة اختيار وليس في حالة اضطرار" (أحمد بن نعمان هل نحن أمة، المرجع السابق، ص 36).

56- كمال بشر، المرجع السابق، ص 176

57- سعد القحطاني بن هادي، المرجع السابق، ص 03

58 - بوزيد صحراوي، بعض الملاحظات والتساؤلات حول تجربة تدريس اللغة العربية لأبناء المغتربين، مجلة اللغة العربية، عدد خاص في اليوم الدراسي حول دور وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية وترقيتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع1، 2004، الجزائر. ص 70.

59 - إبراهيم سعدي، إشكالية التواصل اللغوي بالجزائر، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع2، الجزائر، 1999ص 154.

60- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث (قيم الثبوت وقوى التحول)، المرجع السابق ص 26.

61- المرجع نفسه، ص 26.

62- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2008. ص 139.

دور الحضانة في تعليم الطفل الممارسات اللّغويّة

د. حورية بن سالم

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

1– دور الحضانة: تُمثّل دُور الحضانة مؤسّسة تربوية، اجتماعية، تقوم بإعداد الطّفل ورعايته في السّنوات الّتي تسبق دخوله مرحلة التّعليم المدرسي، ويشمل اهتمامها نواحي نموّه المتعدّدة من بدنية وإدراكية ونفسية وانفعالية واجتماعية ولغوية... الخ ساعية بذلك إلى توفير وتقديم له أفضل الظّروف الّتي تُمكّنه من النّمو السّليم المتوازن المتعلّق بهذه النواحي الّتي تُشكّل القطب العصب قصد إرساء الدّعائم الأولى في تكوين شخصيته تكوينا سليما وشاملا، فهي تُشكّل أحد الرّوافد المهمّة في عملية نمو الطّفل من خلال ما يُقدَّم له من أنشطة وما يُوفّر له من إمكانات تتناغم وحاجياته المختلفة وقدراته الفيزيولوجية والذهانية، فالطفل، في هذه المرحلة، يتميّز بحماس وحيوية وميل نحو اكتساب مهارات ومعارف؛ فهي تلمّ بالأساليب والطرق التّربوية الّتي تُنمّي شخصية الطّفل وتجعل منه شابا واثقا من نفسه، صاحب شخصية قويّة ومكتملة وفاعلة في المجتمع.

نلفي أن دُور الحضانة تتحاشى، في تعاملها مع الطّفل، التسلّط أو السيطرة الّتي تحول دون تحقيق رغباته التلقائية، أو تمنعه من القيام بسلوك هادف يسعى من خلاله إلى تحقيق إحدى رغباته أو إلزامه بالقيام بمهام وواجبات تفوق قدراته وإمكانياته وتنأى عن استخدام العنف أو الضّرب أو الحرمان، وتضحى المحظورات أكبر حجما من المسموحات، لأنّ أسلوب التسلط يُشكّل خطرا على صحّة الطّفل النّفسية وعلى شخصيته مستقبلا، إذ يجعله منقادا لا قائدا، مغلوبا لا غالبا. فالتسلّط يُفقد الطّفل الثّقة بالنّفس ويجعله غير قادر على اتّخاذ القرارات، وبذا يعتريه دائما شعور بالتّقصير والنّدم. فهي تُعلّمه سُبل أداء واجباته وتُنمّي فيه تحمّل المسؤولية وترفع من مستوى الثّقة بالنّفس ورفض تقبّل الإحباط، كما تبتعد عن إثارة الألم النّفسي لدى الطّفل كأن

تُشعره المعلّمة بالذّنب كلّما أتى سلوكا غير مرغوب فيه، لأنّ ذلك من شأنه أن يُفقد الطّفل ثقته بنفسه، فيضحى متردّدا عن القيام بأيّ عمل خوفا من لوم المعلّمة وسُخرية من حواليه، فيخاف كثيرا ولا يُحبّ ذاته، لأنّ الطّفل، في هذه المرحلة من الاستعداد للتّعليم المدرسي، يُحسّ ويُدرك ويرى ويفهم ويتعرّف على البيئة الطّبيعية والاجتماعية ممّا يخلق لديه التوافق الاجتماعي والانفعالي.

يذكر الشّيخ الرّئيس ابن سينا في كتابه "السياسة" صفات المعلّم قائلا: «ينبغي أن يكون مُؤدّب الصبيّ عاقلا، ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق، صادقا بتخريج الصّبيان، وقورا، رزينا، بعيدا عن الخفّة والسّخف، لبيبا، قليل التبذّل والاسترسال بحضرة الصبيّ، ذا نظافة ونزاهة، فالمُؤدّب قدوة يُقتدى به... »[1]؛ وعليه أن يترفّع عن الدّنايا ويربأ بنفسه عن فعل القبيح لأنّ عليه النّهوض برجال الغد لأنّ طبيعة معلّم دور الحضانة هي صقل عقل الطّفل بالعلم وصقل نفسه بالمعرفة وتهذيب طبائعه بحُسن التّوجيه والقُدوة الحسنة، إلى جانب تقوية جسمه بالرّياضة وتربية وُجدانه وذوقه بمزاولة الفنون.

فمعلّم دور الحضانة يتمتّع بعلم نافع، وخلق كريم، وعمل متواصل، وصبر دؤوب، وتحمّل للمشقّة في سبيل تنشئة الجيل الصّاعد، لأنّه بقدر ما تتوافر تلك الصّفات فيه، بقدر ما يكون نجاحه في أداء رسالته.

تسعى دور الحضانة إلى تنمية قدرات الطّفل على النّطق والتّعبير السّليم وتدريبه على الانتباه والاستماع، وتنمية قدراته الحركية والعضلية وتطويرها، ورعاية حواسه الخمس وتنميتها واستخدامها استخداما سليما، وتُكسبه احترام رغبات وميول الآخرين من أجل إيجاد التوازن الانفعالي بين رغباته الذّاتية المركزية ورغبات الآخرين.

يرى ابن سينا أن يكون التّعليم جمعيا في المدارس لا فرديا، لأنّ انفراد الصبيّ الواحد بالمؤدّب أجلب لضجرهما، ولأنّ الصبي عن الصبيّ ألقن وهو منه آخذ وبه آنس ولأنّ التّعليم الجمعي من أسباب المباراة والمساجلة والمحاكاة[2]؛ وتُعلّمه دور الحضانة القيم الوطنية السّامية والجمالية، والأخلاقية والدّينية، لكي يفلح في التّمييز بين الخير والشرّ وبين الجميل والقبيح، وبين الصّالح والطّالح من خلال مواقف سلوكية بسيطة في مظاهرها، عميقة في دلالاتها ومغزاها.

أكّد خبراء التّربية على أنّ دور الحضانة تهدف إلى تحقيق مقصديات تُشكّل في أساسها وحدة موحّدة، متناسقة تتمثّل في مرماها الأساسي إسعاد الطّفل وإعداده ليكون فردا ناجحا في المجتمع. وأكّدوا كذلك على أنّ النّشاطات المُتمثّلة في الألعاب والأغاني تعمل على خلق، لدى الطّفل، قابلية في التقاط الأشياء وتسجيلها وتخزينها في ذاكرته تُساعده على اكتساب المعلومات. فبذا تكون دور الحضانة العتبة الّتي تُتيح للطّفل الانتقال إلى التّعليم المدرسي بشكل سلس، إن نفسيا أو عقليا. كما أنّها تسمح للطّفل أن يندمج مبكرا في المحيط الاجتماعي عبر تعوّده على مصاحبة فئات من مختلف الأعمار بالتّفاعل معها يوميا، ويتبادل معها مفردات لغوية تُساعده على التّحاور بسهولة وعلى تكوين أفكار وآراء خاصة به.

2 – مؤهّلات طفل دور الحضانة للتلقي: يتميّز الطّفل، في هذه المرحلة من التّعليم ما قبل المدرسة، بحماس مُنقطع النّظير، وميل شديد، واستعداد كبير نحو اكتساب المهارات والمعارف بمختلف المشارب، وقد أثبتت الأبحاث العلمية الحديثة العلاقة بين التجارب المُبكرة الّتي يحياها الطّفل وبين نموّه الجسمي والعقلي والنّفسي والاجتماعي، فتأتي نتائج الأبحاث العلمية الحديثة لتُؤكّد أنّ للجهاز العصبي أهمية قصوى في السّنوات الأولى في نمو دماغ الطّفل وتطوّره، فهو يولد مزوّدا بحوالي مائة مليار خلية ذات طبيعة غير مكتملة، وهذا العدد ثابت غير قابل للتّغيير إلاّ في وسط بيئوي غنيّ يعمل على تفعيل هذه الخلايا وتنشيطها، ممّا يُؤثّر إيجابا في القدرات العقلية الوظائفية لدى الطّفل، سيما تلك الّتي تُساعده على التّركيز والانتباه والاستيعاب. ولم تغفل هذه الأبحاث الإشارة إلى المؤثّرات السلبية (الضّغط، التوتّر الإحباط، الحساسية الزّائدة...) الّتي تعمل على توقيف نشاط بعض هذه الخلايا ممّا ينعكس سلبا على نُقص وضعف ينتاب قدرات الطّفل المختلفة.

أكّدت الدّراسات التي أنجزها الباحث ديكارت Descartes أنّ الطفل الّذي تلقّى تعليم ما قبل الدّخول المدرسي، يكون أكثر استعدادا ونجاحا من أترابه الذين حرموا من التّعليم ما قبل المدرسي، ويكون أقلّ انحرافا في المجتمع، وأقلّ تسربا في التّعليم في أطواره المختلفة[3].

ونلفي ابن خلدون يُنادي بأهمية التّعليم في الصّغر، لأنّ التّعليم في الصّغر أشدّ رسوخا، وهو أصل لما بعده، لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات، على حساب الأساس وأساليبه يكون حال ما يُبنى عليه. ويُؤكّد ابن خلدون هنا على أهمية تنمية الملكات اللّغوية عند الطّفل إلى أن تتأصّل فيه عن طريق التلقين اللّغوي وتكرار الاستعمال. وهي رؤية ثاقبة، صائبة في مجال النموّ اللّغوي عند الطّفل، فالملكات اللّغوية تصير طبعا عنده، والطّبع لا ينمو إلاّ بتكرار الأفعال(4).

لخّص أحد الحكماء مراحل التعلّم بقوله إنّ أوّل العلم السّمع، والثّاني الحفظ والثّالث الفهم. تناول الشّيخ الرّئيس ابن سينا المرحلة الممتدة من ثلاث إلى خمس سنوات في كتابه الموسوم "السياسة"، ورأى أنّه إذا اشتدّ مفاصل الصبيّ واستوى لسانه وتهيّأ للتلقين ووعي سمعه، أخذ في تعلّم القرآن وسوره وحروف الهجاء. ورأى أنّ ممارسة التربية الرياضية والحركية والتّربية الموسيقية من شأنها أن تُهيئ سمع الطّفل لحُسن الاستماع، فإنّه يُورد في كتابه "القانون" أنّ التّربية البدنية تُسهم في نموّ الطّفل جسميا وحركيا، والتّربية الموسيقية تُثير فيه مشاعر المُتعة والسّعادة، فتسمو عنده حاسة السّمع، ويتولّد لديه الذّوق الرّفيع. ويُعلّل ابن سينا أهمية هذه المرحلة بأنّها مرحلة تتّسم بالمرونة ممّا يضفي عليها قابلية كبيرة لاكتساب الطّفل عادات وطبائع سيّئة وحسنة في الآن نفسه.

يرى الدكتور لويس باستور Docteur Louis Pasteur أنّ الجسم إذا خُلّص من جميع الميكروبات والجراثيم أصبح سليما، معافى، وأصبحت جميع أعضائه تشتغل على ما يُرام(5). ويدعم كلود برنار Claude Bernard رأي لويس باستور حينما يذهب إلى أنّ الأهمّ هو ملاحظة هذا الجسم ومراقبته عندما يشتغل على هذه الصّورة (بمعنى أنّه يتمتّع بصحة بدنية).

3 – طرق اكتساب الطّفل المهارات اللّغوية : بعد زيارتي الميدانية لإحدى دور الحضانة الكائنة ببلدية فريحة، دائرة عزازقة، وهي مؤسّسة تربوية مُعتمدة من طرف الدّولة الجزائرية، قرّرت أخذها كعيّنة للتّشخيص والتّحليل.

❖ **التّشخيص والتّحليل:** تُمثّل الحضانة حقلا تُمارس فيها اللّغويات والتعليميات إذ يُحاول فيها المربّون تنمية المهارة اللّغوية لدى الطّفل كونها وسيلة فعّالة وهادفة في تعلّم الطّفل الحروف الهجائية ومخارجها بشكل صحيح، سليم، باعتبارها وسيلة تعبير وتواصل لا بدّ من اكتسابها.

وقد حضرت درسا أنموذجيا أنجزته إحدى مربّيات دار الحضانة المُختارة للتّشخيص والتّحليل، فلاحظت أنّ الإنجاز يعتمد على:

1 – الطريقة التركيبية: المُشكّلة من:

1 – 1 – الطريقة الحرفية: ويُطلق عليها اسم "الطريقة الهجائية". تهدف، في مرحلتها الأولى، إلى تعليم الأطفال الحروف الهجائية بأسمائها وصورها بالتّرتيب، ثمّ تنتقل، في مرحلتها الثّانية، إلى مساعدة الطّفل على ضمّ حرفين منفصلين لتأليف كلمة منهما... الخ.

قامت المعلّمة، أثناء إنجاز حصّتها، بتعليم الأطفال طرق نُطق الحروف مفتوحة مكسورة ومضمومة.

لاحظت أنّ المعلّمة قد استعانت بالمرآة في تعليم أطفال هذه الحضانة، ولمّا سألتها عن الهدف أجابت : «أنت تعلمين - طبعا - أنّ هناك حروفا تُسمى بالحروف اللّثوية لأنّها تخرج من طرف اللّسان وبمحاذاة الأسنان العلوية، ونجد كثيرا من التّلاميذ يخلطون، عند التحاقهم بالمدرسة، بين حرف الثّاء وحرف السّين، فتدخل المرآة هنا لتعديل هذا الخطأ الّذي لو استمرّ بدون تعديل للاحق التلميذ في المراحل العليا من دراسته، فهي وسيلة فعّالة وهادفة في تعليم الأطفال الحروف الهجائية ومخارجها الصّحيحة».

1 – 2 – الطريقة الصّوتية: تهتم هذه الطّريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف الهجائية بدلا من أسمائها وصورها، إذ يقوم الطّفل بنطق حروف الكلمة على انفراد مثلا (ك - ت - ب)، ثمّ ينطق الكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، مُتدرّجا في النّطق بحروفها، ثمّ ينتقل إلى مرحلة الممارسة حيث يتدرّب فيها على أصوات الحروف الهجائية إلى أن يُجيد نطقها صحيحة، سليمة فتحا، ضمّا وكسرا، ثمّ يُدرَّب على جمع صوتين في مقطع واحد، ثمّ ثلاثة أصوات، إلى أن يتضح للمعلّم أنّ الطّفل قد استوى عود لسانه في النّطق بها.

2 – الطريقة التّحليلية: وهي تتركّب من عدّة طرق، نذكر واحدة منها فقط.

2 – 1 – طريقة المفردة: حضرت درسا أنموذجيا قدّمته معلّمة دار الحضانة نفسها، حيث بدأت بتعليم الأطفال الكلمات قبل الحروف، فبدا لي أنّها نهجت طريقة مخالفة، في منهاجها، لمبدأ عمل الطرق التركيبية، فسألتها فردّت قائلة: «بمقدور

الطفل أن يتعلّم الحروف الهجائية دون أن تكون في حوزته القدرة على تمييز الحروف الهجائية بأسمائها وصورها وأشكالها، ومن دون أن تكون لديه القدرة على الكتابة والتهجي»، وأضافت مُوضّحة: «ليس البدء بالجزء أيسر لدى الطفل من البدء بالكلّ لأنّ هذا الجزء لا معنى له في ذاته، وإنّما يتّضح معناه ويبين حين يُدمج في الكلّ الّذي هو جزء لا يتجزّأ منه». ثمّ راحت تتحدّث بإسهاب عن أسباب تفضيلها للطريقة التّحليلية على ما دون سواها كون الدّراسات العلمية توصّلت إلى تبيان أنّ الطفل لا يقرأ بالحروف أو بالأصوات معزولة، بل يقرأ وحدات كلية، بمعنى مفردات كاملة.

نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ الطّفل يتعلّم اللّغة عبر الاستماع والاستكشاف والتفاعل مع الأصوات الصّادرة من حوله، وهو في ذلك يكتشف نغمات اللّغة ويُدرك الإيقاع المصاحب للنّطق بها أثناء المشافهة، ثمّ يُمارسها ممارسة فعلية في المراحل المقبلة بشكل تلقائي وبمهارة.

تُشكّل إذن دار الحضانة مؤسّسة تربوية، اجتماعية، ثقافية، تسعى إلى تأهيل الطّفل تأهيلا سليما للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وذلك حتّى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، فتُتاح له، في دار الحضانة، فُرصة اكتساب الكثير من المهارات اللّغوية والاجتماعية، وتكوين الاتجاهات السّليمة الّتي تُساعده على التّعبير عن نفسه بالرّموز الكلامية.

الهوامش:

---

1 – الحسين بن عبد الله بن سينا، كتاب السياسة، تح. فؤاد المنصم أحمد، مؤسّسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2010، ص 175.

2 – المرجع السابق، ص 176.

3 - Voir, Descartes (R.), Le discours de la méthode, 1637, Gallimard, 1953 p. 85.

4 – يُنظر عبد الرحمن ابن خلدون، المقدّمة، مؤسّسة المجتمع الثّقافي، مصر، 1999، ص 267.

5- Voir, Pasteur (L.), Corps sain, revue « Sciences et vie », Editions Harmatton, Paris, 1977, p. 1

الخطاب الكتابي والشفهي في المؤسّسات التعليميّة

د. إبراهيم عبد النور
جامعة بشار

يكتسي الخطاب بنوعيه الشفهي والكتابي أهمية بالغة في قي حياة المتعلم وأساس ثقافة التلميذ وقدرته على ممارسة اللغة في التعبير عن أفكاره بلغة سليمة وهو وسيلة اتصال الفرد بمحيطه أو بالآخر. في حال تعلم لغة أجنبية التي تعد السبيل الأنجع في حوار الآخر ـ للإطلاع على ثقافته، واكتساب منجزاته الحضارية. ومع هذه الأهمية التي يكتسبها الخطاب يلاحظ في تعلمه قصورا ظاهرا، وبالأخص أثناء الحوار أو أثناء ممارسة الكتابة.

إن البحث في هذه الإشكالية يهدف إلى إثارة جملة من القضايا من أجل البحث عن علاج مناسب لها ومن جملتها:

ـ وصف الظاهرة وتحديد مظاهرها وملامحها

ـ الوقوف على الأسباب المباشرة وغير المباشرة لهذا الفشل

ـ تحديد الأطراف المساهمة في تدهور مستوى الخطاب

ـ اقتراح الوسائل والطرائق الكفيلة بعلاج هذا الضعف

يعتبر الخطاب أو ما يعرف بالتعبير وظيفة أساسية للعاملين في المجال التربوي فدفع المتعلم لممارسة حقه في التعبير ضرورة لكل عمليات التوافق والفهم والانسجام داخل المجتمع، التي يتوجب على التربويين القيام بها على أحسن حال بهدف الوصول إلى الأهداف الوطنية المنشودة للمؤسسة التربوية. فالتعبير يعتمد اعتماداً كبيراً في مشاركة الغير في والتعايش معه. عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي مما يؤدي إلى وحدة الجهود لتحقيق الأهداف من أجل تحقيق رسالة المجتمع. ومن أهداف الخطاب:

ـ إكساب المستقبل خبرات جديدة ومهارات ومفاهيم جديدة تساير التغير والتطور في العالم وزيادة التفاعل الاجتماعي بين أفراده وتوطيد البعد الإنساني بينهم.

ـ خلق درجة من الرضى الوظيفي والانسجام والتخلص من الضغوط المختلفة.

ـ تحسين سير العمل الموكل من أجل التفاعل في المحيط الاجتماعي. وحتى يكون الخطاب ناجحا لابد أن يقوم على:

1. المرسل (Source) وهو الفرد أو (الأفراد) الذي يؤثر في الآخرين بشكل معين وهذا التأثير ينصب على معلومات أو اتجاهات أو سلوك الآخرين.

2. المستقبل (Receiver) : وهو الذي يتم الاتصال به وهو صاحب الخطوة الثانية في عملية الاتصال والذي يتلقى محاولات التأثير الصادرة عن المرسل.

3. الرسالة: وهي المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات التي يهدف المرسل إلي نقلها إلى المستقبل والتأثير عليه.

4. قناة الاتصال (Channel) هي الوسيلة أو الوسائل من أجل التفاعل بين المرسل والمستقبل.

5. التغذية الراجعة (Feedback) وهي الإجابة التي يرد بها المستقبل على رسالة المرسل.

ويتطلب من المتلقي للخطاب أن يكتسب مهارات هي:

1. الإصغاء: هو الاستماع لما يقوله الشخص الآخر وما يعني هذا القول له والتخلي عن الإطار المرجعي للمستمع ليتسنى له تقدير السياق المتضمن في حديث المتكلم.

2. فهم الذات: هو معرفة نموذج التواصل الذي تتبناه في التعامل مع الآخرين.

3. نقل الرسالة: هو إرسال المعنى الصحيح الذي يكمن في النتيجة المتوخاة أي أن تصل الرسالة إلى المستقبل ويفهم مضمونها كما يقصدها المرسل.

وهناك عوامل تتعلق بوسائل الاتصال: يجب أن يتوافر عند المرسل عدة وسائل للاتصال (الرمز، الشكل، اللغة المنطوقة، اللغة المكتوبة، رسائل غير لفظية ..الخ) والتي تتناسب مع الهدف من الاتصال، وصياغة الرسالة حسب طبيعة المستقبل وميوله وخصائصه.

موقع الخطاب من المهارات اللغوية الأخرى: اللغة أصلا هي وسيلة من وسائلا لاتصال والتواصل بين بني البشر فهما وإفهاما، واللغة هي أداة الفكر، فنحن نفكر

باللغة، ويمكننا القول أن الحيوانات لا تفكر لأنها لا تملك لغة، والتعبير هو أداتنا إلى هذا التوصل، وهو أداتنا للبوح عن مكنون الفكر والحس، إذ يصعب على الإنسان أن يعيش دون أن يتحدث أو يكتب، فالإنسان إن لم يجد شخصا يحاوره، فإنه يحاور نفسه سرا أو جهرا، ألا تجد أم من أشق وسائل العقاب، إن يسجن الإنسان في سجن انفرادي فلا يجد أحدا يتحدث إليه.

ومن هنا نستطيع القول إن التعبير هو الهدف النهائي للغة، وأن المهارات اللغوية الأخرى : كتابة وقراءة، نحوا وصرفا كلها وسائل لغاية واحدة في التعبير، وتفشل كل محاولاتنا لتدريس اللغة إن فشلنا في تلقين على التعبير، ونستطيع بعد ذلك أن نقرر أن اللغة مرادفة للتعبير، وأن التعبير هو اللغة منطوقة أو مكتوبة.

الخطاب بنوعية الشفهي والتحريري يعد ضرورة للفرد والمجتمع، والإنسان لا يستغني عنه في مراحل حياته المختلفة، كما أن التعبير غاية وبقية فروع اللغة وسيلة فجميع فروع اللغة تصب في التعبير؛ فمن خلال التعبير نستطيع أن نحكم على الشخص في جوانب مختلفة، ولهذا فأن التعبير يعطينا صورة صادقة عن شخصية الإنسان الذي يكتب أو يتحدث ونلاحظ أن جميع فروع اللغة تخدم فرعاً واحداً

وهو التعبير ويستمد التعبير أهميته من جوانب أهمها:

- أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات، لأنه وسيلة الإفهام وهو أحد جانبي عملية التفاهم

- أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد

- أنه يغطي فنين من فنون اللغة هما الحديث والكتابة، ويعتمد امتلاك زمامهما على فني اللغة الآخرين الاستمتاع والقراءة.

- أن للعجز عن التعبير أثر كبير في إخفاق التلاميذ، وفقد الثقة بالنفس، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري.

- أن عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة

- أنه وسيلة لاتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد.

- أن التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته وتفاعله مع غيره.

ـ أن الكلمة المعبرة عماد الرواد والقادة، ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريق إلى العقول والقلوب

ـ أن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره. فإذا تفوق المتعلم في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية وفي حياته الدراسية، بل تفوق فيما بعدها من الحياة العملية.

وحتى تتاح لنا القدرة على التعبير وهو الإفهام أو التوصيل، لا بد أن تتاح لنا القدرة على الفهم أو الاستيعاب، وأداتنا للفهم هي امتلاكنا القدرة على فهم المسموع وقدرتنا على فهم المقروء، وأداة الإفهام (التعبير) هي امتلاك القدرة على النقل مشافهة أو كتابة.

وحتى يتسنى لنا أن نفهم لا بد إن نمتلك قدرة إدراك معاني الرموز المسموعة فنفهم ما نسمع، وأن ندرك معاني الرموز المكتوبة فنقرأ المكتوب ونفهمه. ولنكون قادرين على التعبير لابد من امتلاكنا مهارة الكتابة، لنعبر كتابيا، ومهارة التحدث لنعبر شفويا. وهكذا نجد أن المهارات اللغوية جميعها هي في خدمة التعبير، وبعد إلا يعد ذلك كافيا لأن نعطي التعبير حقه من الاهتمام والجهد؟؟

إن الخطاب: هو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة، وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري وهي من دلائل ثقافة الطالب وقدرته على التعبير عن أفكاره بعبارة سليمة بليغة، ولذلك كان التعبير من أهم ما يجب أن يهتم به معلم اللغة. وغرض التعبير يتمثل في تعويد التلاميذ على حسن التفكير، وجودته وللتعبير ركنان أساسيان: معنوي، ولفضي أما المعنوي فهو الأفكار التي يعبر عنها. وأما اللفظي فهو الألفاظ والعبارات التي يمكن التعبير بها عن أفكار. والركنان مرتبطان ببعض. حيث ترتبط الأفكار بوسائل الخطاب اللفظي المختلفة، فموضوعات التعبير نوعان:

أ ـ **الإبداعي:** ويسمى الإنشائي يعرض فيه المبدع أفكاره ومشاعره، وخبراته الخاصة ويقوم على الانفعال والعاطفة والإبداع في اللغة واستخدام الإبانة. ويهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس بطريقة شائقة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته

ومن ذلك الكتابة الفنية بأنواعها المختلفة من مثل: المقالة، والقصة القصيرة والرواية والمسرحية وفنون الشعر المختلفة.

ب ـ الخطاب الوظيفي: ويسمى بالنفعي، ويعبر عما يجري في حياة الناس وتنظيم شؤونهم، ولا يعتمد على العاطفة أو التأثر وإنما يؤدي وظائف حياتيه وكلا النوعين تتطلبه ضرورات الحياة، فالوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية والإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه وتصوير مشاعره تعبيراً وتصويرا يعكسان ذاتيته. ويبرز شخصيته. ويهدف إلى تسهيل الاتصال بالناس من أجل قضاء الحاجات المعيشية المتمثلة في كتابة الرسائل، والإرشادات، والتعليمات والتقارير وغيرها، ويشترط في هذا النوع من الكتابة المباشرة وإيصال الرسالة بأقصر الطرق دون تطويل.

● **صعوبات تواجه المتعلم في امتلاك القدرة على التعبير:** إن امتلاك المتعلم القدرة على التعبير تكتنفها صعوبات جمة على المعلم أن يدركها، فيعذر الطالب إن هو عجز عن التعبير الدقيق بادئ الأمر، وأن يعمل على حل هذه المشكلة وفق خطة مدرسية.

ولعل أهم ما يواجه المتعلم من صعوبات في مجال التعبير يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- إن عملية التعبير عملية ذهنية معقدة، فالتعبير يبدأ أولا بولادة الفكرة أو الشعور بإحساس معين، وبحاجة الإنسان إلى نقل هذه الفكرة أو هذا الإحساس إلى الآخرين، لان هذا النقل يساعد على التخفف من الأرق والتوتر الذي يعانيه، وعند ذلك يبدأ البحث عن قوالب لغوية تتكون من كلمات وحروف وأفعال وأسماء، ثم يقوم برصف هذه الكلمات الواحدة بجانب الأخرى في نسق معين ليشكل جملة، ثم يشكل جملا أخرى : ثانية وثالثة وهكذا، ليشكل فقرة، ثم يعمد إلى تشكيل فقره ثانية أخرى وهكذا حتى يفرغ من نقل شحنة الانفعال أو الفكرة. ومثل هذا يحتاج منه إلى قاموس لغوي متطور قادر على النقل والى معرفة في أصول بناء الجملة ثم بناء الفقرات، وربطها بعضها ببعض، وهذه أمور ليست سهلة على الطلاب.

ب- وهذا يقود إلى نفور الكثير من المتعلمين، من التعبير عن شعورهم بالعجز أو التقصير في نقل فكرهم وإحساسهم، مما يستدعي المعلم أخذهم بالأناة والصبر وأن يقبل عثراتهم متدرجا بهم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

ج- عدم إدراك المتعلم لأهمية التعبير، إذ يحسبه بعضهم جهدا لا طائل تحته ومعاناة تفوق المرجو منها من مكافأة، وعلى المعلم أن يحرص على إبراز أهمية التعبير في حياة الطالب بطريقة غير مباشرة بعيدة عن الطرح النظري، وأن يعزز ويكافئ على النجاح الباهر الذي يحققه الطالب لإتقانه التعبير عن نفسه.

- **أهداف التعبير:** يهدف تعليم التعبير إلى تحقيق الأهداف التالية تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهياً وكتابياً تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار تنمية شخصية التلميذ وتفتحها للعيش في المجتمع بفعالية ويسر ونفس راضية مطمئنة، "فالعوامل النفسية تعلج بالتشجيع، وكثرة التدريب على الكتابة "فالكتابة تطوع الأساليب وتنمي الثرة الفكرية واللغوية ومثل من لا يقرأ ويحول الكتابة الجيدة كمثل من يبغي الحصول على صيد وهو قعيد في البيت لم يخرج للصيد، ولم يسع له، ومثل من يقرأ ولا يكتب كمثل من يثير الصيد ويجري وراءه بمنظره ولكنه لا يقتنص منه شيئا ومثل من لا يقرأ أو يكتب كمثل من يثير الصيد ويحتال له حتى يظفر به "[1] مع تقديم المساعدات بصورة لينة وتهيئة الجو المحبب على التعبير، والإيمان بأن التلميذ مشغوف بالتعبير عما في نفسه فقد عرف الإنسان أنه حيوان ناطق ،فقد يصير عن الشراب والطعام ولكنه لا يستطيع الصبر عن الكلام لأن عملية التعبير عملي دائمة توشك أن تكون مثل عملية التنفس"[2].

يهدف التدريب على التعبير الكتابي في :

- استخدام المهارات اللغوية المختلفة التي اكتسبها من خلال تعلم فروع اللغة المختلفة.

- تحديد الفكرة واستقصاءها من جوانبها المختلفة بتعمق يتناسب مع مستوى نموه اللغوي.

- بناء الجملة والعبارة بشكل سليم.

ـ ربط الفقرات بعضها ببعض بشكل متساوي يقود إلى البناء الكلي للفكرة أو الإحساس المعبر عنه.

ـ استخدام الأنماط اللغوية المختلفة القادرة على نقل ما يريد أن يعبر عنه.

ـ استخدام الصور الفنية الجميلة مما يضفي على الموضوع طلاوة وجمالا.

ـ الاستفادة من قراءاته وخبراته في إثراء مضمون الموضوع المعبر عنه.

ـ الاستشهاد بمحفوظة من القران الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والحكم والأمثال لإغناء مواضيع التعبير المختلفة.

ـ استخدام علامات الترقيم المختلفة، مما ييسر على القارئ التفاعل مع الموضوع

● كيفية النهوض بتدريس التعبير في مدارسنا:

أ - إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث.

ب- ربط موضوعات التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

ج - تعويد التلاميذ على الإطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتحدث.

د – المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفهي حول ما تتضمنه من معان، وأفكار وكلمات مناسبة.

ه - كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد من نفوس المتعلمين بشتى الطرق الممكنة و تفهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم، كلها تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.

و ـ تصحيح الأخطاء، وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية وإثراءها

أما الأمور التي ينبغي مراعاتها في عملية التعليم ن لخصها في ما يلي:

1 - ينبغي أن نركز اهتمامنا على المعنى لا على اللفظ، أي أن يهتم المعلم بالأفكار. ورغم أهمية اللفظ إلا أنه خادم للفكرة معبر عنها.

2- ينبغي أن يتم تعليم التعبير في مواقف طبيعية مثل المواقف التي يستعمل فيها المتعلم اللغة في حياته.

3 - تخصيص حصص معينه للتدريب على ألوان النشاط اللغوي المختلف.

4 - استغلال المواقف العرضية {غير المقصودة} في تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير وتوجيههم للتعبير عن أنفسهم أولاً. وإمدادهم بالخبرات اللازمة التي تساعدهم على ذلك.

5 – تزويد المتعلمين بحساسية المواقف المختلفة ككتابة رسالة، أو مذكرة أو حكاية.

6- يجب على المتعلم أن يهتم بتعبيره حين يكتب أو يتكلم فهو نموذج للتعبير الواضح

7 – ينبغي وضع معايير ومستويات أمام المتعلمين في الغايات المطلوب وصولهم إليهم أو وصول إنتاجهم إلى حد معين.

8 - توظيف فروع اللغة في تعليم التعبير، والعمل على إزالة الخوف والتردد في نفوس التلاميذ.

9 - الوقوف على الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي أو الشفهي حسب ترتيب الأخطاء وأهميتها.

10 - تذليل كل العقبات لتنشيط رغبة المتعلم في الكلام أو الكتابة.

11 – ينبغي على المعلم أن يعطي للمتلقين الحرية في تعيرهم حتى يعبروا عن أنفسهم لا عما يريده.

❖ **أما الوسائل والطرائق الكفيلة لعلاج هذا الضعف**: فيتوقف على نجاح عملية الاتصال بكل عناصره في أداء الدور المطلوب منها فهناك وسائل تتصل بالمرسل ووسائل تتصل بالمستقبل أخرى تتصل بالرسالة.

فمن أجل أن يتحقق الاتصال الناجح على المرسل:

- أن يكون محل ثقة المستقبل حتى يتفاعل معه.
- أن تكون لديه مهارات اتصال عالية، لفظية، غير لفظية، القدرة على صياغة الرسالة المعبرة عن هدفه بوضوح والمراعية لطبيعة المستقبل.

• يحسن اختيار الوقت والزمان والوسيلة الملائمة لطبيعة المستقبل، وللرسالة وهدفها. عوامل متصلة بالمستقبل:

• أن يكون لديه مستوى الإدراك الحسي للمستقبل.

• الإطار الدلالي: تصورات، واتجاهات المستقبل في الاستجابة للرسالة.

• دافعية المستقبل للمعرفة.

• الظروف المحيطة بالمستقبل.

• سلوك المستقبل نتيجة لفهمه مضمون الرسالة.

وهناك عوامل متصلة بالرسالة: عند إعداد الرسالة يجب مراعاة ما يلي:

• أن يتناسب موضوع الرسالة مع المستقبل من حيث اهتمامه ودرجة استيعابه ومستوى إدراكه وتلبية احتياجاته.

• حسن صياغتها ومضمونها من حيث التشويق والإثارة التي يخاطب إدراك المستقبل ويؤدي إلى تفاعله مع الرسالة.

كيف يتغلب المعلم على هذه الصعوبات ويعمل على حلها:

أ- إن التعبير هو غاية الغايات في اللغات جميعها، والمهارات اللغوية الأخرى هي وسائل تقود إليه، فعلى العلم أن لا يقتصر التدريب على التعبير في حصة معينة مرسومة على جدول دروسه الأسبوعي، ولكن عليه إن يراعيه في كل درس من دروس اللغة.

ب- ليكن اختيار المعلم لموضوعات التعبير وأنشطته المختلفة متفقة مع ميول الطلاب ورغباتهم منسجمة مع خبراتهم، ومنتزعة من بيئاتهم، ومرتبطة بمعاناتهم، ولا تقفز بهم إلى المجرد قبل المحسوس، ولا إلى المركب قبل البسيط، وعلى المعلم أن لا يحول دونهم وما يرغبون، فليس شرطا أن يكتب كل الطلاب في موضوع واحد يحدده المعلم. كل ذلك يؤدي بالطلاب إلى عدم النفور من درس التعبير، ويقودهم إلى الكتبة برغبة دون شعور بالملل.

ج- إن إتقان مهارة التعبير، ترتكز على خبرات الطلاب، وعلى امتلاك ناصية اللغة، وعلى المعلم أن يعرض تلاميذه لخبرات متعددة، ويشجعهم على الاطلاع والقراءة، فالكتاب معين الخبرة لا ينضب، ونبع اللغة الصافي المورد، وبذلك يستطيع المعلم أن يرفع مستويات الإتقان اللغوي لطلابه، ويثري خبراتهم مما يسهل عليهم

الإقبال على درس التعبير، ويسهل عليه تقويم أدائهم.وينظر عبد الرحيم عبد المجيد أحد المختصين في طرق التعليم"أن المتعلمين فقراء إلى الفكرة والعبارة ولهذا يجب تزويدهم وإمدادهم حتى يقف تمرنهم الفكري واللغوي وطريقة ذلك إمدادهم بعناصر الموضوع والجمل والعبارات التي يستعنون بها في التعبير" (3)

د- ليس من الضروري دائما تحديد مواضيع بعينها يدور حولها التعبير، لأن حياة الطالب زاخرة بالمرئي والمحسوس، ويمكن للمعلم أن يعطي طلابه فرصة التعبير الحر عما يجيش في نفوسهم.

هـ- من أجل إثراء قاموس الطالب بالمفردات والتراكيب اللغوية الجميلة على المعلم أن يشجع طلابه على استخدام ما مر بهم في دروس القراءة والمحفوظات والنصوص من تراكيب لغوية في مواضيع التعبير، ويكافئهم على ذلك بالإطراء والثناء.

أما الكفايات التي على المتعلم أن يمتلكها ليكون قادراً على التعبير:

أ- لا بد أن تكون لدى المتعلم خبرات مكتسبة من الحياة، وهذه الخبرات يشترط أن تكون متنوعة تراكمية هرمية البناء، إذ بدون خبرات معينة يكتسبها الطالب من خلال الممارسة أو الاطلاع لا يمكن إن تتكون لديه فكرة واضحة أو حس واضح محدد بهذه الخبرات يستطيع الطالب أن يكوّن مواقف من الحياة ومن الناس ومن الظواهر الطبيعية حوله، وعلى المعلم هنا أن يسعى إلى تطوير خبرات طلابه بتعريضهم لمواقف حياتية مختلفة وتزويدهم بمعارف ومعلومات عما يحيط بهم ليكونوا قادرين على التعبير عما يحيط بهم من قضايا الحياة التي يعيشونها، والتعبير عما يجيش في نفوسهم من مشاعر مختلفة.(4)

ب- إذا توافرت الخبرة التي تقود إلى تطوير الفكرة لا بد عندئذ من امتلاك قاموس لغوي متطور ومن قدرة على التعامل مع اللغة: بني وتراكيب وفقرات قادرة على نقل الفكرة أو الحس.

ج- وامتلاك الفكرة واللغة لا بد أن تكون مصحوبة بقدرة على ترتيب هذه الفكرة في نسق تصاعدي لتنتهي نهاية طبيعية يتم فيها نقل الفكرة أو الإحساس.

د- ولنقل الفكرة دون لبس، فلا بد من امتلاك الطالب مهارات الكتابة إملاء وخطا، فإن الوقوع في أخطاء إملائية، أو رداءة الخط يضيع الإمكانية في نقل الفكرة أو الإحساس نقلا صحيحا.

هـ- وللبعد عن الضبابية والغموض في التعبير، لابد إن يمتلك الطالب معرفة كافية تتفق م مستواه التحصيل في مواضيع النحو والصرف، وقدرة على بناء الجملة فالفقرة، ثم ربط الفقرات بعضها ببعض.

إن الممارسات آفة الذكر لا تؤدي إلى تقويم أداء المتعلم ولا تقود إلى تصويب اعوجاج أسلوبهم، وينصح المعلم بأن يولي جهده إلى الهدف في موضوعه، وأن يتعامل مع طلبته من حيث هم، صاعداً بهم خطوة خطوة إلى تحقيقا لأهداف العامة للتعبير.

الهوامش:

---

1 ــ ينظر الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، إبراهيم عبد العليم، دار المعارف، ط 10، القاهرة 1978، ص171.

2 ــ عبد الرحيم عبد المجيد: مبادئ التربية وطرق التدريس، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1970 بيروت، ص166.

3 ــ جماعة من المختصين، التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة من قضايا التربية/الملف 17 المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 1999 .

4- حسن الطالب، "تعلّم اللغات وتدريس الترجمة مساهمة في تصور لتكوين مترجمين بالجامعة نموذجا" مجلة ترجميات، الرباط: 2006 م، دار جذور للنشر، عدد:2، ص93.

دور الاستماع في تنمية مهارة الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية

أ.عبد اللطيف حني

المركز الجامعي الطارف

بسط منهجي : أودع الله تعالى في الإنسان حواس مميزة، أبرزها السمع الذي ارتقى به إلى المرتبة الأولى بين قوى الإدراك والفهم لقوله تعالى : (إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا)[1]، لذلك يعد الاستماع عاملا هاما في عملية التواصل، وله دور عظيم في عملية التعليم والتعلم لما يعكسه من القوة والرفاهة والحساسية والدقة، وقد تنبه المختصون إلى ضرورة تدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة واعتباره جزءا رئيسا في برامج تعليم اللغة العربية وأداة ناجعة ومؤثرة في ممارسات التلاميذ اللغوية التعليمية التعلمّية.

وعلى هذا الأساس تأمل المداخلة تسليط الضوء على مهارة الاستماع، وذلك بتقصي أدواتها ووسائلها، ودورها في اكتساب المتعلم مهارة الأداء اللغوي، وذلك بالتركيز على تلميذ القسم التحضيري في ممارساته اللغوية سواء في القسم أو الأسرة ومصادر الاستماع لديه (المعلم- قنوات الأطفال الفضائية)، وأهدافه (التفريق بين الأصوات، المزج بينها، التحكم في مخارجها، الاستجابة للإيقاع الموسيقي مثل إكمال الحروف الناقصة في الكلمات، النطق الصحيح لعلامات الإعراب، العثور على العالقات بين الكلمات والأفكار) والوقوف على كون الاستماع والقراءة فنان استقباليان وإنتاجيان في آن واحد، ومحاولة تأكيد أن النمط الاستماعي للطفل يؤثر على ممارسته اللغوية، وهو شرط أساسي للنمو اللغوي عند الطفل ومساعد فعلي على الممارسة اللغوية الصحيحة.

مهارة الاستماع (الماهية والدور): يهدف القائمون على تدريس وتعليم اللغة العربية وآدابها إلى إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي البين، والقدرة على خلق

التواصل سواء أكان شفويا أو كتابيا الذي يكون بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ، ومن ثم الاندماج مع آليات اللغة العربية وتمرسها بمهارة فائقة ومن ثم الإبداع في فنون القول والكلام، والقدرة على تطويع فنون اللغة أيضا المتجسدة في أربعة فنون وهي : الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة.

وتعد هذه الأركان السابقة عمدة فنون الاتصال اللغوي، تتواصل مع بعضها البعض، «فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد والقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعا جيدا وقارئا جيدا»[2].

تتصف هذه العمليات اللغوية والمهارات الأدائية بالتكامل والترابط بين فنون اللغة، إذ يجب أن يتلقاها التعلم على هذه الصورة المتكاملة، لا بوصفها فروعا متفارقة ومشتت، فمن خلال تعليم مهارة لغوية تستطيع أن تصاحبها مهارات أخرى، فتعليمنا للتعبير من خلال القراءة يستحب أن نربط به القواعد والإملاء والبلاغة وغيرها من علوم اللغة.

وإذا اعتبرنا أن تدريس اللغة العربية لا يكون إلا بالطريقة المتكاملة التي تنتفي عنها التجزئة بين علومها «بالرغم من هذه المسلمات البسيطة مازلنا ندرس الأدب على أنه شيء خاص قائم بذاته، كما أن تدريس المشكلات النحوية من خلال موضوع أو نص شعري أو نثري أنفع وأفيد من تدريسه منفصلا على أنه مادة قائمة بذاتها، فالنحو ما هو لا وسيلة من وسائل كثيرة لتقويم اللسان والقلم»[3].

إن تدريس فن الاستماع الذي يعد أحد الفنون اللغوية الهامة على الإطلاق له دور مهم وبارز في إكساب تلاميذ الأقسام التحضيرية المهارة اللغوية العربية، بالنظر إلى قدرات هذه الفئة من التلاميذ وشغفها الشديد إلى الاستماع إلى مختلف الآداءات اللغوية كالحكايات، القصص الخرافية، حديث المغامرات، تقليد الأصوات، حفظ وأداء الأناشيد والأغاني، محاولة تقليد الآخرين كل هذه العمليات اللغوية هي نتيجة الاستماع الغريزي، أثناء اكتسابهم للأداء اللغوي، والملاحظ إتقان بعضهم للغة العربية من خلال قوة تركيزهم واستماعهم للمعلم أو الأب أو القنوات التلفزيونية أثناء مشاهدتهم لبرامج الأطفال التعليمية والترفيهية، وأمام هذه القدرات التي يمتلكها

تلاميذنا وجب علينا عدم إهمال تدريس الاستماع لكبير أهميته حيث يصفه ابن خلدون بقوله : «إن السمع أبو الملكات اللسانية»[4]، إذ توكل له تنمية المهارات اللغوية الأخرى من كلام فصيح مبني على أسسه الصحيحة، وقراءة وكتابة سليمة، فالطفل الأصم لا تتوفر لديه قدرة الكلام ولا القراءة ولا الكتابة، «وقد جاء إهمال تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم وتدريب مقصودين أو نتيجة لعدم فهم أهمية عملية الاستماع وطبيعتها»[5].

ولقوة ملكة الاستماع في الجهاز الحسي للإنسان، وأثرها في تحسين ملكة الأداء اللغوي، نجد الخطاب القرآني قدمها في الذكر على جميع الحواس، فقد ذكرها احد عشرة مرة، ومنها قوله تعالى: « قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمْ مَنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ »[6]، وقوله: « وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا»[7]، وقوله: « وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ»[8]، وقوله: «ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ»[9]، وقوله: «قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ»[10]، وغيرها من النصوص القرآني التي نلاحظ أنها تقدم ملكة الاستماع على باقي الملكات لأهميتها كما ذكرنا سابقا.

أهمية الاستماع : يذكر القرآن الكريم أهمية السمع في اكتساب العلم والمعرفة، من قوله تعالى: «اللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ»[11] فقد ولد الإنسان من بطن أمه لا يعلم شيئان وهذا العلم الذي يسري بينهم ما هو إلا هبة من الله تعالى، ورحمة منه «في إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئا، ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذي به يدركون ويفهمون والبصر الذي به يدركون ويفهمون والبصر الذي به يدركون المرئيات والأفئدة أو العقول التي بها يقمون ويحللون ويفسرون ويقومون ويختارون»[12] وبذلك عبر القرآن عن مدارك الإنسان الواعية بالفؤاد والقلب «وهي تشتمل ما اصطلح على انه العقل، وتشتمل ما اصطلح على انه العقل، وتشمل كذلك قوى الإلهام الكامنة المجهولة الكنه والعمل كالروح والضمير والإرادة ... إلى آخره»[13].

لقد زود المولى عز وجل الناس بهذه القدرات العالية، الفائقة في الحساسية والفاعلية وتتمثل في السمع أولا والأبصار والأفئدة ثانيا وثالثا، «لعلهم يشكرون حين يدركون قيمة النعمة في هذه وفي سواها من آلاء الله عليهم، وأول الشكر الإيمان بالله الواحد الأحد المعبود دون سواه، فالعبد إذا أخلص الطاعة صارت أفعاله كلها لله عز وجل، ولا يسمع ولا يبصر إلا الله، ولا يفكر ولا يختار إلا ما فيه إعمار الحياة وفق الحياة وفق منهج الله»[14].

وبناء على بسطنا لمفهوم نعمة السمع، باستطاعتنا إدراك قيمة هذه الملكة ودورها في امتلاك التلميذ في جميع الأقسام وخاصة القسم التحضيري والروضة العديد من المهارات ومنها الأداء اللغوي وخاصة العربية، إذا ربيناه «منذ الطفولة، ودربنا سمعه، وبصره، عقله، وجسمه، وضميره، وعقله، وجسمه، وضميره، وإرادته في سبيل تحقيق الغايات السابقة»[15]

تربية مهارة الاستماع لدى تلميذ المرحلة التحضيرية : ليس عجيبا أن يهتم الخطاب القرآني بطاقة السمع ويبني عليها القدرات الحسية والتعلمية الأخرى، فقد ذكرها في أكثر من سبع وعشرين موقعا وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر، وهذا ما يؤكده العلم الحديث «فمثلا يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى والتدخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميز آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات، والأم تستطيع أن تميز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة»[16].

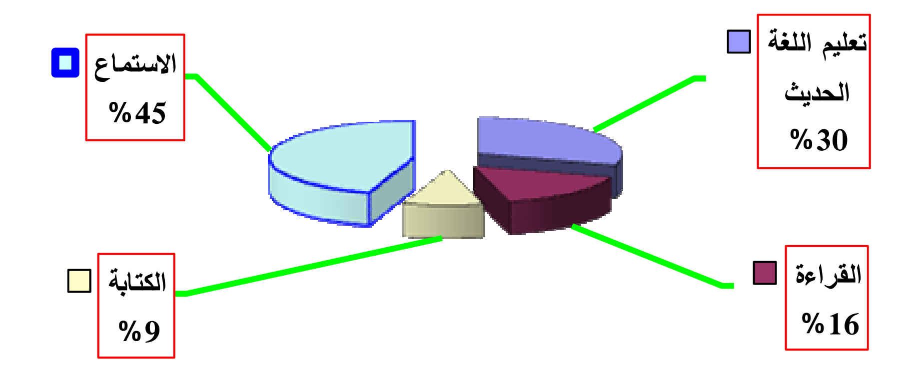
وعليه فالاستماع عامل هام في عملية الاتصال والتواصل، ووظفه المختصون في عملية التعليم والتعلم، واستطاعوا استثماره لإكساب المتعلمين عدة مهارات تعليمية ومنها الأداء اللغوي «ومع ذلك لم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، لقد افترض دائما أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون بكفاية إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرا، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة يحتاج إلى تدريب وعناية»[17].

إن ما يشهده العالم من تطور تقني وعلمي في مجال المرئيات والمسموعات والاتصالات بشكل عام (فضائيات، مذياع، البث المباشر والمتواصل، هواتف نقالة وسائل صوتية ترفيهية، ألعاب إلكترونية) ساهم في فعالية مهارة الاستماع وجعل منها أداة مساهمة في رسم ثقافة الأطفال، رغم أنه «يحمل غزوا ثقافيا أجنبيا مقصودا وغير مقصود، كل ذلك لا يتطلب كفاية المستمع فقط، أي سيطرته على الحد الأدنى المقبول من مهارات الاستماع، بل يستلزم كفاءة المستمع»[18]، وبذلك سيطرته على مهارات الاستماع، وتوظيفها بشكل إيجابي ومفيد.

وهذا التطور السمعي سيجعل الطفل يتعامل مع كم هائل من المسموعات التي حتما ستؤثر على منظوماته الفكرية والكلامية ومدى استيعابه للغة المستمع إليها وهذا ما لاحظه المختصون أن توظيف كفاءة الاستماع لدى الطفل في السن الرابع والخامس أمام التلفزيون لبرامج الأطفال تكون فعالة وايجابية بحيث يسعى الطفل إلى تقليد المقولات والأحاديث والجمل والكلمات الفصيحة ومن ثم اكتسابه أداء لغويا مع الضبط الإعرابي تقليدا لا فهما ودراية، ورغم ذلك يبقى أنه اكتسب لغة وحاول توظيفها في تعاملاته واتصالاته مع الآخرين وسيواصل وينجح فيها خاصة إذا لقي تجاوبا وتشجيعا ودفعا نحو الممارسة اللغوية وتقوية مهارته وهذا ما نجح فيه الكثير من الأولياء في استثمار هذا الجانب لكسب أي أداء لغوي سواء العربية أو غيرها.

كما أن اغلب الدراسات تؤكد ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة، وتمكين الأطفال من توظيفه في اكتساب اللغات والمعرفة المختلفة، حيث «أصبح الاستماع جزء رئيسا في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار، فقد كشفت بعض الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض البلاد يخصصون 30% من برامج تعليم اللغة للحديث، و16% للقراءة، و9% للكتابة، و45% للاستماع، كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي 2.5ساعة من كل 5 ساعات في اليوم في الاستماع»[19].

ويمكننا تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية حتى تتبين النسبة العالية والمرتفعة التي تخصصها الدول الغربية للاستماع:



ويرى باحث آخر في دراسة ميدانية مستطلعا آراء المعلمين عن نسبة ما يتعلمه أطفال الأقسام التحضيرية والمرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع، فكانت النتيجة «أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة 23% وعن طريق الاستماع بنسبة 25 % وعن طريق القراءة بنسبة 35%، وعن طريق الكتابة بنسبة 17%»[20]، ويمكننا تمثيل هذه النسب :

كما أرجعت العديد من الدراسات في أوربا وأمريكا «إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع، وان التلميذ عندما يتعرف على نمطه الاستماعي، فإنه يستطيع أن يقوّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى بل وفي عملية التعلم والتعلم ككل»[21].

وطبقا لهذه الإحصائيات والنتائج يمكننا ترتيب الفنون الأربعة السابقة الذكر من حيث وجودها الزمني عند الإنسان ونموها اللغوي، «نجد أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، فالطفل يبدأ بعد الولادة بعد أيام في التعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول تقريبا يبدأ في نطق الكلمات، ومع بداية التعليم في المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسموعة لديه في التعرف على الكلمات، والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة، فيقرأ ويكتب»[22].

وبذلك يكون الاستماع ضروري ولا غنى عنه في ظهور الملكات الأخرى الكلام والقراءة والكتابة «فالطفل الذي يولد أصما، أو يفقد القدرة على الاستماع

في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة»[23].

ونستطيع القول أن الاستماع ضروري ومهم في حياة الطفل التعليمية، يجب تنميته والاعتناء به وتوعية التلميذ بأثره على أدائه اللغوي، فهو من أهم فنون اللغة على الإطلاق، لأن الناس في الغالب يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة، «وقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلا: إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر، ويكتب كتابا كل عام»[24].

وفي ظل هذه الحقائق والدراسات السالفة الذكر هناك من يقول: إن الاستماع ينمو لدى الإنسان بشكل آلي وتلقائي شأنه شان جميع الأعضاء، مادام له أذنان فهو كالمشي والكلام، وهذه نظرة خاطئة، فالطفل في حاجة إلى من يعلمه الكلام رغم أن له فما، وبحاجة إلى من يعلمه المشي رغم أن له رجلين، وهذا ينطبق على الاستماع فهو في حاجة إلى من يدربه على مهاراته رغم أن له أذنين.

وقد كشفت دراسة علمية لماهية الاستماع «أن معظم الناس يستوعب 30% فقط مما يسمعه كما أثبتت أن معظمنا يتذكر أقل من 25% مما يصل إلى أذنيه كما ثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل»[25].

طبيعة عملية الاستماع : في حديثنا عن دور الاستماع ودوره في تنمية مهارة الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية من خلال الدراسات الميدانية التي أجريت والأبحاث التي أكدت فعاليته وقدرته على إكساب التلاميذ في هذه السن ممارسة لغوية حقيقة تمتاز بالبساطة لكنها تأسس لكفاءة مستقبلية وممارسة فاعلة وناجحة وتسهل على التلميذ اجتياز المراحل القادمة من مشواره التعليمي اللغوي بسلام بل وتزيده خبرة وتمرسا، مما يجعل اللغة تندمج في كيانه وتنمو مع قدراته الذهنية والعاطفية.

لكننا يجب التفريق بين السماع والاستماع والإنصات، «فالسماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودان كسماع صوت الطائرة أو صوت القطار، فالسماع- إذن- عملية بسيطة تعتمد على فيسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية، وهو أمر لا يتعلمه الإنسان، لأنه لا يحتاج إلى تعلم»[26] وكل المخلوقات الحية تتقن السماع فهي غريزية وليست مكتسبة أو مهارة.

في حين أن الاستماع هو فن ومهارة يشتمل على عدة عمليات معقدة، فهو يخرج عن كونه سماع، إذ يتعدى إلى عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وتركيزا مضبوطا وانتباها مقصودا، بفكر حاضر وحواس متيقظة لما يستقبله من الأصوات.

ويمكننا القول أن الإنسان قد ينطق ولا يقول شيئا، فهو أيضا قد يسمع وهو لا يسمع إلى شيء، إذ قد ينطق برموز لا مدلول لها، فهو لم يقل شيئا، «وهو قد يسمع لا إرادة ولا فهمن فهو لم يسمع إلى شيء، فمجرد النطق والسماع لا قيمة لهما عند الحديث عن القول والسماع، إذن فالاستماع لابد له من كلام أو قول، والمستمع لابد له من قائل أو متكلم»[27].

يشتمل الاستماع على عمليات متعاقبة ومعقدة، وهي كالتالي: [28]

أولا: يشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

ثانيا: فهم دلالات هذه الرموز.

ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.

رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.

خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

وعلى هذا الأساس يكون الاستماع إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبق ونقد وتقويم، وهذا يعكس الأهمية والقيمة التي يكتسيها السمع، هذه النعمة التي أودعها الله فينا.

وإذا بحثنا عن الفرق بين الاستماع والإنصات نجده فرق في الدرجة ولا يكمن في طبيعة الأداء، «فكما أن الاستماع هو التعرف على الأصوات والفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم للمادة المسموعة، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات استماع مستمر فالاستماع قد يكون متقطعا كالاستماع لخطيب يتابعه المستمع بعض الوقت، ثم ينصرف عنه بذهنه، ثم يعاود الاستماع وهكذا، لكن الإنصات يجب أن يكون استماعا مستمرا غير متقطع»[29]، وهذا ما يؤكده قوله تعالى: (**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**)[30]، وقوله تعالى أيضا: (**وَإِذْ صَرَفْنَا إِلَيْكَ نَفَرًا مِنَ الْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ الْقُرْآنَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوا أَنْصِتُوا فَلَمَّا قُضِيَ وَلَّوْا إِلَى قَوْمِهِمْ مُنْذِرِينَ**)[31]، فالآيات الكريمات تطلب من المسلم الاستماع إلى القرآن عند قراءته والمداومة في الاستماع إليه، ويقصد الإنصات فالفرق بينهما إذن هو فرق في الدرجة وليس في طبيعة المهارة.

وبذلك تكون «المهارة المطلوبة للتعلم هي الاستماع، لأنها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم، وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه واتخاذه قرار بشأنه»[32].

وعلى هذا الأساس يكون الاستماع عملية معقدة من حيث تعلمه واستيعاب طرقه الصحيحة، إذ يعد «أكثر تعقيدا من القراءة، فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصور أو الرسوم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصى عليه فهمها حتى يحقق غرضه من القراءة، أما في الاستماع فإن على المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقا للفهم أو التحليل والتفسير والنقد والتقويم، وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظا موفورا من التعليم والتدريب على فن الاستماع ومهاراته المتنوعة»[33].

فعلينا استغلال هذه الطاقة الفعالة في تلقين أبنائنا الأداء اللغوي السليم وذلك بالنطق أمامهم لغة عربية فصيحة رقراقة سائغة تنسل إلى أذانهم فتسري في عقولهم وتندمج مع عواطفهم، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات التي أكدت تعلم تلاميذ الأقسام التحضيرية اللغة ومبادئها عن طريق الاستماع إلى الأداء الصحيح للمعلم، وذلك بتقليد عاداته اللغوية، وتقليد أداء مقدمي البرامج التلفزيونية المخصصة للأطفال

وأفلام الكرتون المغرية بالألوان ومشاهد الطبيعة والحيوانات، وكذلك حفظ الأناشيد والأغاني المخصصة لأطفال هذه السن، وبذلك يكون للاستماع دور عظيم في تلقين مهارة الأداء اللغوي الصحيح.

طريقة تعليم وتعلم الاستماع لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية: يقول ابن خلدون: «إن السمع أبو الملكات اللسانية»[34] وعليه يكون الاستماع ضروريا للنمو اللغوي وكذلك لأدائه، وبدونه لا تتحقق للغة معانيها الاصطلاحية ولا تكتمل عملية الاتصال لدى الإنسان، ولا يمكن ترك تنمية وتطوير هذه المهارة للصدفة لأنها معقدة وتحتاج إلى تعليم ومعلمين، كما أنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون اللجوء إلى التدريب.

وهذا ما يحتاجه تلاميذنا في الأقسام التحضيرية والابتدائية استغلال طاقة الاستماع لإكسابهم أداء لغويا وتمرسا صحيحا وماهرا في لغتهم العربية وسائر اللغات الأخرى، لأنهم قد اكتسبوا أداء لغويا من قبل معتمدا على هذه المهارة والطاقة وهذا ما أثبتته الدراسات والأبحاث.

رغم هذا الإلحاح من خبراء التعليم على أهمية ودور الاستماع في تنمية الأداء اللغوي إلا انه أكثر فنون اللغة إهمالا في روضاتنا التعليمية وفي مدارسنا وفي معاهدنا«فنحن ندرب تلاميذنا قليلا على الحديث والمناقشة، وندربهم على القراءة وعلى الكتابة، فلكل فن من الفنون منهج خاص به، ووقت مخصص له في جدول الدراسة، ماعدا الاستماع فإنه غريب ومستغرب ولا أثر له في مناهج اللغة العربية في مدارسنا»[35].

وهذا يتطلب وضع منهج وبرامج لفن الاستماع ويستلزم مدرسا واعيا ومتقنا وذو كفاءة ومهارة ثقافية وأكاديمية ومهنية، وعلى قدر كبير من الفهم لأهمية لهذا الفن وطبيعته وأن يكون مدربا على مهارات الاستماع، باستطاعته تلقينها للتلاميذ، وهذا ما يجب أن تقوم به جامعاتنا والجهات المختصة في تكوين المعلمين.

الأهداف المرجوة من الاستماع في المرحلة الابتدائية: إن الهدف المرجو من الاعتناء بهذه مهارة الاستماع واستغلالها لتلقين وتقويم الأداء اللغوي لدى التلميذ هو أن الاستماع تغير سلوكي لغوي «نتوقع حدوثه من المتعلم نتيجة لمروره بخبرات لغوية

وتفاعلـه مـع مواقـف تعليميـة معينـة»[36]، وعلـى هـذا الأسـاس يمكـن حـصر أهـداف الاستماع في ما يلي:[37]

1- أن ينظر المتعلمون للاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.

2- أن يصحح المعلمون العادات السيئة للاستماع، وأن ينمو المهارات الأساسية والمفهومات والكفاءات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

3- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق المفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

4- أن يستطيع التلاميذ في المرحلة الابتدائية تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها والتميز بينها في مخارجها وطريقة نطقها.

5- أن تكون لديهم المهارة والقدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاع في الشعر والنثر أو في الأناشيد والأغاني المسلية.

6- أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة والكلمات المنفصلة في جمل مفيدة.

7- أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات والكلمات الناقصة في جمل مفيدة.

8- أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما سكت.

9- أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار.

وهناك أهداف أخرى للاستماع من شأنها أن تساهم في تعزيز الأداء اللغوي وتتمثل في مجموعة من المهارات والقدرات الرئيسية يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة، وتوصف بمهارات التميز السمعي، وتتمثل في:[38]

1- يتعرف على الأصوات المختلفة في البيئة.

2- تمييز الأصوات المتعلقة بالأصوات مثل (هادئ، مرتفع، صاخب...)

3- يحدد مصدر الصوت.

4- يتابع مؤثرا صوتيا معينا ضمن خلفية عريضة من المؤثرات الصوتية.

5- يستخلص المعنى من نغمة الصوت.

6- يميز بين النغمات الصوتية.

7- يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل، وذلك بعد سماع قصة قصيرة.

8- يحاكي الأصوات المختلفة في البيئة.

9- ينطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقا صحيحا.

10- يضيف كلمة من عنده إلى كلمات تعطى له شفويا بحيث يتكون من كل ذلك جملة.

11- يستكمل الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة.

12- يكون جملة مفيدة من مجموعة من الكلمات المعطاة له شفويا.

13- يضع الكلمة في معان مختلفة بتغيير حركاتها.

14- يذكر كلمات تشمل على نفس الحرفين المعطيين شفويا إما في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.

15- يميز التشابهات والاختلافات في بداية أو في وسط أو في نهاية الكلمات.

16- يكون كلمة جديدة بتغيير الحرف من الكلمة المعطاة.

17- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا.

18- يقوم بحركة أو يمثل الأداء على حسب الحرف الكلمة المنطوقة.

19- يكون كلمة جديدة بتغير الحرف الأول من الكلمة المعطاة.

20- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة.

21- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحروف من مجموعة صور.

22- يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.

23- يكون كلمة من مجموعة أصوات الحروف.

24- يكون كلمات تبدأ بآخر حرف من كلمة معطاة سابقا.

25- يكون كلمات مختلفة بإضافة حرف إلى الحرف المعطى ثم تكملة الكلمة بحرف آخر لتكوين كلمة أخرى وهكذا.

26- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له.

27- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال جملة تنطق له.

28- يذكر كلمات على نفس وزن الكلمة المنطوقة.

منهج درس الاستماع في المرحلة الابتدائية: غالبا ما يحاول المعلم في الطور الابتدائي تلقين التلاميذ الأداء اللغوي بجميع مهارته تعبيرا وكتابة من خلال مجموعة من الإجراءات ووفق منهاج تربوي معتمد، ويكون فعالا إذا كان واضعا مهارة الاستماع في الحسبان، وهذه بعض الاقتراحات التي من شأنها تفيد في تلقين التلميذ والارتقاء به إلى استيعاب متكامل :

1- قد سجل المعلم مجموعة من الأصوات المتنوعة، ثم يطلب من تلاميذه التعرف عليها ووصفها ونسبتها، وقد تكون مجموعة من الألفاظ المتقاربة في أصواتها ليطلب منهم التمييز بينها والتعرف عليها.

2- باستطاعة المعلم إعطاء رسالة شفوية مقتضبة لتلميذ في بداية الصف الأول ويطلب منه تبليغها بدوره إلى التلميذ المجاور له، وهكذا تتكرر العملية إلى آخر تلميذ في القسم، ليطلب من التلميذ الأخير إخباره بمحتوى الرسالة، وبذلك يتمكن التلاميذ من مهارة الأداء اللغوي.

3- قد يقرأ المعلم قصة أو حكاية عن وصف لطبيعة أو حيوان أو حادثة، ثم يطلب من التلاميذ رسم هذا الوصف حسب سمعه وفهمهم له.

4- قد يقرأ المعلم فقرة أو قصة أو وصفا لطبيعة أو حيوان، ثم يتوقف فجأة قبل نهاية القصة بكلمة أو منتصف جملة، ثم يطلب من التلاميذ إكمال النقص مستعينين بالسياق، ليختبر مهاراتهم اللغوية والفكرية والاستماعية.

5- قد يطلب المعلم من كل تلميذ سرد قصة أو حكاية سمعها من التلفزيون أو إنشاد أنشودة مفضلة لدية، سمعها من المذياع، ويطلب من زملائه الإنشاد معه.

6- يقرأ المعلم مقاطع من سور قرآنية قصيرة ويطلب من التلاميذ أعادتها معه بنفس الصوت والتلاوة وهكذا ليتم حفظ هذه السور والتدرب على النطق الصحيح.

ويكون سير درس الاستماع حسب تصور أحد المختصين على الطريقة التالية:[39]

أولا: يجب على المعلم إعداد درسه جيدا قبل حضوره إلى حجرة الدرس وذلك بقراءة الكتاب أو الاستماع إلى المادة المسجلة، وبذلك تحديد أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية، وتصنيف الكفاءات المتوصل إليها والمهارات التي يجب أن يفهمها

التلاميذ، وإعداد مخطط التدريب عليها كان تكون المادة المسموعة سور قرآنية قصيرة أو حروف العربية أو أصوات أو كلمات معينة.

ثانيا: يجب على المعلم أن يثير دوافع تلاميذه للاستماع ويحدد أهدافه والغاية منه أي كفاءة سيحصلها، فالدافع يجعلهم يستمعون، فلابد أن يكون للتلاميذ أسباب معقولة للاستماع للأنشطة اللغوية، أو للاستماع لبعضهم البعض أو للمعلم، وبذلك يتحقق الهدف، وإذا عرف التلاميذ الأسباب وأثيرت دوافعهم، فسيبذلون جهدا كبيرا وسيكونون أكثر حرصا في عملية الاستماع حتى يتمكنوا من المعلومات المقصودة والكفاءات اللغوية المرجوة.

ثالثا: بعد أثارة الاهتمام يقوم المعلم بقراءة السورة القرآنية أو النشيد أو القصة أو القصيدة، بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز إلى معلمهم.

بعد الاستماع يطرح المعلم أسئلة تدور حول المادة المسموعة والتي أعدها من قبل والمتصلة بالممارسة اللغوية والتمكن من بعض المهارات اللغوية نطقا وتعبيرا وحفظا بالسبة للمرحلة التحضيرية أما بالنسبة للصفوف الابتدائية المتقدمة، التدريب على مهارات أخرى كالتميز واستخراج الفكرة وإعادة الحديث عنها، والسؤال عن بعض الكلمات والحروف الناقصة فيها، والكلمات الناقصة في بعض الجمل، وهكذا يتم درس الاستماع ويبقى للمعلم تكييف المادة المسموعة حسب الأهداف فالمرجوة وحسب سن التلاميذ ودرجة صفهم الصف التحضيري يختلف عن باقي صفوف الابتدائي.

كما أن الاستماع للبرامج التلفزيونية والإذاعية والتسجيلات السمعية البصرية ذات الطبيعة الإسلامية والأدبية و الفنية التي من شانها أن تعين الأطفال على امتلاك اللغة العربية نطقا وتعبيرا، والتي تساهم بشكل فعال في الأداء اللغوي، كما يمكن الاستفادة منها في التدريب على مهارات الاستماع وتحقيق أهدافه، الذي يعد آلية فعالة في اكتساب اللغة والتمكن من آدابها المختلفة، خاصة الأداء الصحيح الفصيح.

الهوامش:

1- الإسراء: 36.

2- رشدي أحمد طعيمة، مهارات الاستماع، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1987، ص 62.

3-المرجع نفسه، ص 64.

4- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1978، ص 600.

5-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991 ص 8.

6- يونس: 31.

7- الإسراء: 36.

8- المؤمنون: 78.

9- السجدة: 9.

10- الملك: 23.

11- النحل: 87.

12- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 69.

13- سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط10، 1982، م4، ص 2186.

14- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار الأندلس للنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1400هـ -1980م، م4، ص 212-213.

15- محمد صلاح الدين على مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم الكويت، 1976، ص 25.

16- فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية -التربية الدينية-، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، ص 96..

17- نفسه، ص 120.

18- رشدي أحمد طعيمة، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي - دراسة ميدانية- جامعة حلوان، القاهرة، 1986، ص 6.

19- فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص 107.

20- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1981، ص 52.

21-Dorothy Rubin, Teaching Elementary Language Arts, 2nd Ed, New York, Holt, Rinnehart and winston, 1980, p 49.

22- علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، الرياض، 1979، ص 26.

23- رشدي أحمد طعيمة، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي -دراسة ميدانية-، ص 20.

24- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، التعليم والتقويم مفتوحين -في التقويم كمدخل لتطوير التعليم- المركز القومي للبحوث التربوية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1979، ص 56.

25- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ص 165.

26- علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، ص 30.

27- محمد صلاح الدين على مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ص35.

28- المرجع نفسه، ص 36.

29- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر الرياض، السعودية، 1404هـ-1984م، ص 73.

30- الأعراف: 204.

31- الأحقاف : 29.

32- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، ص 73.

33- المرجع نفسه، ص 75.

34- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص600.

35- محمد عزت عبد الموجود، التخطيط لعملية التدريس، مركز الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، 1977، ص 83.

36- المرجع نفسه، ص 85.

37- عفراء بدر إبراهيم البدر، مهارات الاستماع في اللغة العربية وأساليب تعلمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية، دار الخلود، الرياض، 1988.، ص 52.

38- علي احمد مدكور، المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، الرياض، ص 69-70.

39- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 99.

تعليم اللّغات الأجنبيّة للأطفال عن طريق الأقراص المضغوطة– عينة من الرسوم المتحرّكة نموذجا-

أ. علجية أيت بوجمعة

جامعة مولود معمري-تيزي وزو

مقدمة: تؤدّي اللّغة وظائف متعـدّدة ولعلّ من أهمّها: الوظيفة التّبليغيّة (la fonction communicative)، باعتبارها وسيلة للتّواصل بين الجماعات والأفراد، وزيادة على ذلك، فهي تمثّل رمزا للهويّة التي تميّز شعبا عن شعب آخر، وتعبّر عن مدى حضوره وإثبات ذاته خاصة مع التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي يستدعي في كثير من الأحيان ضرورة مسايرته للحفاظ على هذا البقاء على هذه الاستمراريّة، وهذا لا يتأتّى إلاّ بمعرفة ثقافة ولغة الآخر، إذ لا يخفى على أحد « مدى الأهمية التي أصبحت تحظى بها برامج تعليم اللغات الحية في مختلف السياسات والخطط والمناهج التربويّة في عدد من البلدان سواء منها المتقدّمة أم النامية»[1] لكنّ المشكل المطروح: في أيّ سنّ يمكن تعليم وتعلّم هذه اللّغات الأجنبيّة؟ وهل نعلّمهم هذه اللغات الأجنبيّة في سنّ مبكرة عن اللغة الأم؟ وإلى أي مدى تساهم أفلام الكرتون أو الرسوم المتحركة في تعليم اللغات الأجنبيّة للأطفال خاصة قبل المدرسة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قمنا باستطلاع الآراء وذلك عن طريق استبيان وجّهناه لهؤلاء الآباء والأولياء لمعرفة آرائهم حول تعليم اللغات الأجنبيّة للأطفال خاصة قبل المدرسة. وبعد اطّلاعنا على الآراء التي جمعناها وجدناها متباينة ومختلفة من شخص لآخر، إذ تتراوح بين مؤيّد ومعارض ومن يقف موقف وسط بينهما.

1– **المؤيّدون:** يعلّل المؤيّدون دعوتهم إلى البدء بتعليم اللّغة الأجنبيّة في سنّ مبكرة، لكون الطّفل في المرحلة أقدر على اكتساب أكثر من لغة دون أن يؤثّر ذلك على لغته الأصل؛ فتعلّم الطّفل اللّغة الأجنبيّة لا يشكّل تهديدا لتعلّمه اللّغة الأصل، إذ هناك من أكّد أنّ تعليم اللّغات الأجنبيّة للطّفل جنبا إلى جنب مع اللّغة الأمّ (la

(langue maternelle تفيد في تنمية الإدراك والإبداع الفكري لدى الطّفل، ولا يشكّل أي خطورة على نموّ مهارات اللّغة الأمّ لديه. وتشير الدّراسات التي أجريت على المخّ أنه يبلغ ذروة نموّه في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل [2]؛ أي المرحلة التي تسمى بالفترة الحرجة من عمر الإنسان، «وهي عبارة عن فترة فيزيولوجيّة محدّدة في نموّ الفرد؛ حيث يكون فيها اكتساب اللغة سهلا لأنّ مرونة المخّ قبل فترة البلوغ تمكّن الطفل من اكتساب نطق يشبه نطق المتحدّثين بها على السليقة، وبتجاوز هذه المرحلة وتخطّيها يصبح الأمر أكثر صعوبة» [3]. وأكّدت دراسات علم الأصوات اللّغوية والفيزيولوجية أنّ المجال الصّوتي يتكوّن في سنين العمر الأولى، لذلك يكون من الصّعب على من ضاعت منه فرصة تعلّم اللّغة في الصّغر أن يتمكّن من النطق بها بشكل سليم[4]، وكما يقال في المثل المعروف: (العلم في الصغر كالنقش على الحجر)، ويقول في هذا المقام ابن خلدون: «الملكات ترسّخ في الصغر»[5] ومن العلماء اللّغويّين الذين يقفون الموقف نفسه، نجد العالم الأمريكي تشومسكي (CHOMSKY)صاحب النّظرية التوليديّة التّحويليّة الذي يقول: «L'enfant possède dès sa naissance, la faculté innée du langage revient à dire qu'il possède les structures mentales universelles qui lui permettrant de construire le système linguistique particulier dans lequel il se trouve»[6]

ما يقابل هذا الموقف في اللّغة العربية أنّ «الطّفل يمتلك منذ ميلاده القدرة اللّغويّة الفطريّة، أي البنى العقليّة الكلّية التي تمكّنه من بناء نظامه اللّغوي الخاص به في المحيط الذي يتواجد فيه»[7] وقد أكّدت بعض التحريات أنّ الطّفل يعرف معظم البنى التي تتعلّق باللّغة الفرنسيّة وذلك في السن الخامسة والسادسة من العمر[8].

إنّ إتقان الطّفل لأكثر من لغة سيكسبه حتما قدرات على التّحليل والربط والاستنتاج والتفكير والتعبير عن المفاهيم بطرق مختلفة يتقنها نتيجة تعلّمه لغتين أو أكثر، وهذا ما لا يتوفّر للذي بحوزته لغة واحدة أو يتعلم اللغات الأجنبية في وقت متأخّر، وكما يقول الرسول الكريم: **(من تعلّم لغة قوم أمن شرّهم).**

2- **المعارضون:** يتحجّج معارضو البدء في تعليم اللغة الأجنبيّة في سنّ مبكرة بوجود تأثيرات سلبيّة على اللّغة الأصليّة، فبعض الدّراسات تشير إلى أنّ تعليم اللغة

الأجنبيّة في المراحل الدّراسيّة الأولى، يمكنه أن يتسبّب في إهمال اللغة الأصليّة، أو يؤدّي إلى تداخل لغوي في ذهن الطّفل.

3- **رأي وسطي:** ويرى أصحاب هذا الرأي أنّ تعليم لغة أجنبيّة في المرحلة الابتدائيّة من التّعليم ضرورة حتميّة، فرضتها ظروف عصرنا هذا الذي تتشابك فيه المصالح، ويكثر فيه اتّصال الشّعوب بعضها ببعض، لكن يجب أن يكون هذا مشروطا بتفرّغ الطفل في سنواته الأولى، على الأقلّ ثلاث سنوات لتعلّم أساسيات اللّغة الأمّ في ذهنه، ففي هذه الحالة فإنّ تعلّم اللغة الأجنبيّة لا يشكّل خطورة على اللّغة الأمّ، ما دامت اللّغة الأجنبيّة بمثابة لغة ثانية، ولا تستعمل كوسيلة للتّخاطب اليومي.

وبعد هذا العرض الوجيز لمختلف الآراء، أجد نفسي أميل إلى الموقف الذي يؤيّد تعليم الأطفال اللّغات الأجنبيّة في سنّ مبكرة، أي قبل ست سنوات، من دون أن يؤثّر ذلك في اللغة الأم، والدّليل على ذلك مساهمة بعض الوسائل التعليمية غير المباشرة كالرسوم المتحركة في تعليم اللغات الأجنبيّة (الفرنسية كلغة أجنبية أولى هنا بالجزائر، واللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة ثانية) فهذه الرسوم المتحرّكة هي بمثابة أداة تعمل على تعليم هؤلاء الأطفال اللغات الأجنبيّة، وهي تدخل ضمن الوسائل السّمعيّة البصريّة، وهي تأتي في مقدّمة البرامج التي يشاهدها الأطفال لأنّ في طيّاتها أفكارا وحكايات وصورا ورسوما تجعل الطفل يتفاعل معها محاولا فهم كلّ ما يحيط بتلك الحكاية، وتتمثّل العيّنة التي اعتمدنا عليها في البحث هي الرسوم المتحركة (Dora l'exploratrice) التي استهوت عددا كبيرا من عقول الأطفال رغم وجود مثيلاتها من الأميرات في الرسوم المتحركة المعروفة في القصص العالمية ك:

بيضاء الثلج (Blanche neige) وساندريلا (cendrillon) باربي (barbie)... إلخ ولعلّ من الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذه العينة دون سواها هو كما ذكرت سابقا، إعجاب الكثير من الأطفال بهذه الرسوم المتحرّكة، وعن تجربة شخصيّة لاحظت ذلك، فأردت البحث حول هذا الموضوع.

خطوات البحث: يستدعي البحث اتّباع الخطوات الآتية:

- جمع بعض الأقراص المضغوطة للرسوم المتحركة: Dora (**دورا**).
- تفريغ محتوى الأقراص.

- تتبع أحداث الرسوم المتحركة وتحليل محتواها اللغوي.

باعتبار بطلة الرسوم المتحركة **(دورا)** تعتمد في سردها للأحداث على اللغتين: الفرنسية تارة، والإنجليزية تارة أخرى، وأحيانا تلجأ في بعض المواقف إلى الترجمة من اللغة الفرنسيّة إلى الإنجليزيّة، والأمثلة الآتية توضح ذلك:

1- الجمل الموظفة بالإنجليزية:

- Hello! Iam Dora

2- الجمل الموظفة باللغة الفرنسية:

- Bonjour les amis pirates!

3- الجمل الموظفة باللغتين الفرنسية والإنجليزية:

- Je te présente, he is my freind Babouche.
- Hello les amis.

4- الجمل التي وظفت فيها الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة الإنجليزية:

- Allons- y! let's go!.
- Bienvenue en chine! welcome!
- Merci ! Thank you!
- C'est parti ! let's go!
- C'est gagné ! we did it!
- Diego, C'est mon cousin! Diego is my cousin!
- Où est la grotte ? where is it ?
- Grinpe Dora grinpe! Climb Dora climb!
- C'est délicieux ! It's Delicious !
- Doun ! en bas !
- Six stars - six étoiles.

تحليل العينة: نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ أغلب الكلمات والمصطلحات التي وظّفت في الرسوم المتحركة فصيحة تعتمد في البرامج المسطرة لتعليم هذه اللغات. إضافة إلى ذلك فنلاحظ تلاؤم هذه المصطلحات مع المستوى الفكري للأطفال، فهي مصطلحات متداولة ومستعملة بشكل يومي، مثل : Hello- (Bonjour- welcome- thank you- merci…) فهذا النوع من الرسوم المتحركة يكسب الطفل رصيدا لغويا أوليا يؤهله إتقان استعمال هذه اللغات مستقبلا، دون أي صعوبة، هذا إلى جانب الطابع الترجمي الذي يطغى على سرد الأحداث، إذ تعتمد بطلة الرسوم المتحركة على ترجمة بعض الجمل من اللغة الفرنسية إلى اللغة الإنجليزية تارة

ومن الإنجليزية إلى الفرنسيّة تارة أخرى مثل: (six stars – six étoiles) فمثل هذه الرسوم تخلق لدى الطفل الصّغير ما نسميه بروح الترجمة التلقائية، وبالتالي نكوّن تراجمة منذ الصغر، فيخلقون بالتالي لأنفسهم معاجم صغيرة باللغتين، تمثّل رصيدهم اللغوي من لغات أجنبية متعدّدة.

خاتمة: وعلى أي حال تبقى كلّ هذه الآراء المؤيّدة أو المعارضة أو التي تقف موقفا وسطا بينهم مجالا مفتوحا للنقاش، وتبقى النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث نسبيّة ومرهونة بظروف كلّ بحث أو دراسة، إلا أنه ليس بإمكاننا إنكار تلك الأدلة الواقعيّة الملموسة على كثير من النظم التّعليميّة التي تدرس أكثر من لغة واحدة في مراحل التعليم الأولى في المناطق التي يتحدّث سكانها لغات متعدّدة كالاتحاد السوفياتي، الهند، سويسرا، بلجيكا، كندا وغيرها، دون أن تؤثّر إحداهما سلبا على الأخرى.

الهوامش:

1- مقال منشور في الأنترنيت، "متى نبدأ تعليم الأطفال اللغات الأجنبيّة"، الجزائر: منقول عن موقع الوثائق التربويّة:

http://www.dafatin.com/vb/showthread.php

2- الموقع نفسه.

3- الموقع نفسه.

4- Christiannique, Initiation méthodique à la grammaire générative, paris :1974, Libraire Armand calin, p10.

5 – Christiannique, Initiation méthodique à la grammaire générative, p10.

6- المرجع نفسه، ص09.

7- كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة، بيروت، لبنان، 1996، 174.

8- فاخر عاقل، معالم التربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1968، ص 53.

أهميّة وسائل الإيضاح في تعليم اللّغة العربيّة من خلال الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة ابتدائي

أ. حياة خليفاتي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

مقدمة: لم يكن اختيار هذا البحث بمحض الصدفة وإنما نظرا لما يحمله من ثراء علمي وتجديد فكري في مجال التعليم؛ والقصد من الدراسة هو البحث عن أهمية استعمال الوسائل التوضيحية ومدى إسهامها في عملية تحريك وتفاعل أذهان المتعلمين أثناء تقديم المعلم حصصه الدراسية، وذلك للوصول إلى وضع اللبنات الأولى للتعلم الشامل، ولا يتحقق هذا إلا بفضل بناء خطة تربوية شاملة في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة. خطة تعمل على رفع مستوى (التلاميذ) المجتمعات والأمم حضاريا واجتماعيا تساير مستحدثات العصر في الوقت الراهن. وهدفي من هذه الدراسة أن يعتني علماء التعليم والتربية عناية كبيرة بوسائل التعليم التي تدعم فكر التلميذ وتنمي قدراته الذهنية و تخدم التطورات العلمية الحديثة. ويطرح هذا الموضوع إشكالية رئيسة تتطلب الإجابة عليها وهي: ما هي طبيعة القدرات اللغوية التي يكتسبها المتعلم في الكتاب المدرسي؟ ولحل هذا الإشكال قسمت مداخلتي إلى العناوين الثلاثة المذكورة في المتن.

1- مفهوم الكتاب المدرسي: هو وسيلة من وسائل الإيضاح التي يعتمد عليها المعلم لإيصال المعلومات والمفاهيم للمتعلم وإبراز أساليب تلقين اللغة وفق معايير تعليمية تعلمية.

وما يهمنا هنا دراسة نوع من الوسائل البصرية التي تتمثل في الكتاب المدرسي الذي يتركز على حاسة البصر التي تتفاعل مع ذهن المتعلم لتخزين الأفكار والمفاهيم التي تشكل ثروة لغوية بإمكانها أن تدوم فترة طويلة ثم تأخذ مسارها في مرحلة الرقي والتطور مع تطور العلوم وتقنيات وضع المنهاج والأهداف. يعتبر الكتاب المدرسي ذلك

الوعـاء الـذي يـضم بـين دفتيـه مجموعـة مـن الـدروس المقـررة للتـدريس الـذي يُعـده الأخـصائيون مـن أجـل إشـباع المـتعلم بالمعـارف العلميـة والخـبرات الذهنيـة[1]. ويكـون الوسيلة الأساسية في التعليم، فلا المعلم ولا المتعلم يستطيعان الاستغناء عنه، وبواسـطته نـبني المجتمـع علـى سـلم التربيـة وتربيـة الأجيـال. وفي هـذا الـصدد يقـول **لانكـال** LANKAL: "*إن الكتـب هـي الأعمـدة الـتي يقـوم عليهـا بنـاء التربيـة الوطنيـة*"[2].

ويشكل أيضا مجموعة من الوسائل الرمزية المجردة التي تعبر عن الحقيقة، وليس هـو الحقيقـة نفـسها. أو كـل مـا يرمـز إلى الواقـع عـن طريـق الخـبرة غـير المباشـرة. وهـي مجموعـة العلاقـات والإرشـادات، والكلمـات الـتي تحمـل معـاني الواقـع المـراد دراسـته. والكلمة ما هي إلا رموز يستخدمها الفـرد لتعبر عـن فكـرة لديـه أو عـن خـبرة عاشـها واكتـسبها مـن بيئتـه الاجتماعيـة. وكـذلك الحـال بالنـسبة للغـات الـتي تعـد أعرافـا ومـصطلحات وضـعت ليرمـز بهـا إلى الأشـياء الماديـة والمعنويـة المـستمدة مـن الواقـع الاجتماعي حتى تكون رافدا ثقافيا، وأدبيا، وعلميا، وحضاريا للأمم والشعوب.

وهو وسيلة اتصال يقدم المعلومات المختلفة المتعلقة بمواضيع شتى تتناول الحيـاة اليومية، والحقـائق العلميـة والنـشاطات الثقافيـة والأدبيـة للمجتمـع[3]. إنـه الوسـيلة الـتي تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فاعلية وأبقـى أثـرا. وتعينـه علـى أداء مهمتـه ولا تغنـى عـن المعلـم ذاتـه[4]. ويختلـف إعـداد هـذه الوسـيلة بـاختلاف المواقـف التعليميـة والظـروف الـتي يتحلـى بهـا كـل مـن المعلـم والمـتعلم لإنجـاز الدروس بطريقة ناجحة، وباختلاف الحاجة الداعيـة إليهـا، أي تلـك الـدوافع والأهـداف المتوخـاة مـن التـدريس. كمـا أنهـا تختلـف في المـادة الـتي تـصنع منهـا مـن حيـث جودتهـا ورداءتها وهـي تشبه تماما السلعة عندما تبـاع، لأن الكتـاب المدرسـي هـو الـذي يحتـوي على البرنـامج السنوي الـذي يـوزع إلى موضـوعات حسب الفـترات الزمنيـة المقـررة، وهـو الجهاز أو الأداة التي تربط المعلم بالمتعلم ويجلبهما معا بكـل شـوق ولـذة في حالـة مـا إذا توافرت شروط مهمة قادرة على استمرارية التلازم العلائقي بين المعلـم الـذي يثـير المـتعلم الذي يستجيب إليه بواسـطة الكتـاب التعليمـي. تـصوروا كتابـا بلـون أسـود ودون صـور حتـى ولـو كـان محتـواه جيـدا فهـو لا يجـذب التلميـذ لقراءتـه، ولكـن إذا كـان هـذا الكتاب ملونا ويحمل صورا جميلة تقربـه إلى الواقـع الـذي يحيط بـه منـذ صـغره، ومـن

حيث جودة الموضوعات وعرض الدرس بطريقة منظمة ومضبوطة سيجلب حتما أبصار التلاميذ. والكتاب المدرسي يتطلب مهارة فنية يحدثها المعلم لإنجاح درسه رغم اختلاف محتواه ونوعه، وانطلاقا من الواقع الذي ينبع منه والذي يتخذ صفة الخبرة المباشرة ما هي إلا صياغة جديدة للخبرة المطلوب توصيلها للدارس والتي تستعمل لتقرب المفاهيم المجردة إلى مفاهيم تعتمد في أساسها على الحسيات. وذلك لأن المرء كما يقول جون ديوي: "***يوجد في داخل الحدود المرئية الملموسة والتي يمكن ملاحظتها***" [5]. وتقودنا الأذهان أن نتصور أن الكتاب المدرسي يتفاوت استعماله وأهميته حسب درجة تقربه إلى الواقع الإنساني أو بعده عن مدركاته؛ ثم أن الخبرة المباشرة التي تشكل أساس عملية التعلم تكون في بعض المواقف التعليمية غير ممكنة لأسباب لا يمكن حصرها في هذا المجال، وإنما يمكن ذكر بعضها وهي المتعلقة بالناحية الاقتصادية والمادية والثقافية...الخ. وفي هذه الحالة يلجأ المعلم إلى وسائل تعليمية أخرى وهي عديدة كاعتماده على الخبرة المبسطة المتمثلة في العينات والنماذج، ثم الخبرة الفنية وما تشتمل عليه من فنون وسينما صامتة وناطقة، والتمثيليات ومسرح العرائس وغيرها ...الخ [6]. وفي مثل هذه المواقف يجد المتعلم الفرصة لاستخدام حواسه وبالتالي يسهل عليه الفهم ما دمنا قد قدمنا له الحقيقة ممثلة في تلك الوسائل. إذن ومما تقدم نصل إلى حقيقة ماهية الوسائل التعليمية على أنها أدوات يستعملها المدرس للتوضيح والشرح.

- نجد أن السنوات الأولى من التعليم الابتدائي من التحضيري إلى السنة الثانية لا تستعمل الكتاب المدرسي كوسيلة إيضاحية في الفصل الأول من السنة الدراسية فتستعمل وسائل أخرى مثل: السبورة واللوحة والرسوم وصور المحادثة وألعاب تربوية...الخ.

أما في الفصلين الأخيرين تدرس من خلال كتاب واحد محدد وهو كتاب القراءة "اقرأ". ومن خلال هذا الكتاب يمارس تدريس القراءة، وقد يكون هذا من أجل جعل القراءة أساسا لجميع الدراسات اللغوية المشتقة من الموضوع المدروس وتظل الحال هكذا حتى نهاية السنة الثانية ابتدائية [7]. وابتداء من السنة الثالثة الابتدائية يعود للمعلم الحكم في تقدير الأوقات التي يجب أن تخصص للكتاب استنادا إلى متطلبات الدرس وتوافر وسائل الإيضاح في المدرسة. وما لا يجوز في العملية التعليمية هو

الاعتماد على الكتاب كعنصر وحيد في التعليم. بل يجب أن يقام توازن صحيح وحكيم بين الكتاب وعمل المعلم، فتعبير المعلم يبعث الحيوية والنشاط للمتعلم والكتاب مع جموده يساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن الولد[8]. الكتاب المدرسي هو ذلك السجيل المكتوب الذي يجمع المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية ثانوية كالصور والرسوم والرموز والأشكال التي توضح الدرس للمتعلم. ويحتوي أيضا على أنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة. وعندما نتصفح الكتاب أول ما تشاهده العين مقدمة للمتعلم وفهرسا يعرض المقرر بشكل عام وموجز، كما قد يضم قائمة بالمصطلحات والمفردات غير المألوفة بالنسبة للمتعلمين.

ويُعِد الكتاب عادة للمتعلم ولا للمعلم الذي طولب بأن يطلع عليه من أجل أن يعرف حدود المادة التي يلقنها للتلاميذ. ومن هذا المنطلق يبدأ بتكوين نفسه انطلاقا من المراجع المشار إليها في دليل المعلم، لأن محتوى الكتاب المدرسي ما هو إلا تجربة قليلة في حياة التلميذ مقارنة بالتجارب التي تضمها الحياة كلها. ومن ثمة فإنه لا يصح بل ولا ينبغي أن يتصور المعلم أن المطلوب منه هو تعليم ما جاء بالكتاب فقط، ولكن لابد أن يكون موسوعيا في فكره ومعلوماته حتى يكون قدوة حقيقة بالنسبة للأبناء[9] وأبا مثاليا لهم يقوم على تكوين الجيل الصالح في المستقبل.

2- الدراسة الوصفية لكتاب القراءة للسنة الثالثة الابتدائية: انصب اختياري حول دراسة كتاب القراءة للسنة الثالثة كوسيلة لتعليم اللغة العربية، لأن مضمون هذا الكتاب يهدف إلى نمو قدرات الطفل اللغوية من ناحية اكتساب الحروف ثم الكلمات والجمل والنصوص نطقا وكتابة. وبودي أن أعرض كل الكتب الخاصة بهذه الصف، إلا أن الوقت لا يكفي فاكتفيت بكتاب القراءة حيث أخذت نصا كعينة يقوم مقام النصوص الأخرى التي تتحد في طريقة التدريس والمنهجية وفي الوسيلة التعليمية والأهداف ولكنها تختلف في طبيعة الموضوعات التي تتناولها. فأخذت موضوع تحت عنوان: **"وليد يصوم لأول مرة"** لنبين مدى أهمية الكتاب المدرسي بوسائله الباطنية في تعليم اللغة على أساس حصر كل المهارات التي تساعد المتعلم في ممارسة اللغة وفق المواقف الاجتماعية المحيطة به. والتي تقوم على التعليم بواسطة المقاربة بالكفاءات الذي يتحدد من خلال المسار التعليمي- التعلمي الذي يتيح للمتعلم بناء

معارفه بنفسه بفضل الظروف والأوضاع التي يخلقها المعلم أثناء العملية التعليمية لمسايرة التحضر والتطور العلمي والتقني.

وهذه البيداجوجية الجديدة تقترح الاقتصار على تعليم ما يفيد المتعلم في المواقف التبليغية[10] المختلفة التي يواجهها في حياته وتطوير قدراته على استغلال كفاءاته وإدماج معارفه في وضعية حقيقية تستدعي منه ذلك؛ لأن المتعلم لا يحتاج إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية. وبواسطة هذه الطريقة يكون التلاميذ متفاعلين مع واقعهم المدرسي والاجتماعي باستثمار كل معارفهم التعليمية وذلك بربط هذه البيداجوجية بالكتاب المدرسي الذي يعد وسيلة لتعليم اللغة.

يتكون كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي من غلاف بلون أخضر رسمت دوائر على الجهة اليمنى بلون أخضر فاتح ولون بنفسجي، ومن الجهة اليسرى توجد ستة صور وكل واحدة تتلو الأخرى خلفها تعبر عن الحياة الطبيعية والاجتماعية للإنسان وللأشياء وللنبات وللحيوانات. وفي الوسط عنوان أعلى وهو: "**رياض النصوص**" ويتبعه العنوان الكامل للكتاب وهو: "**كتابي في اللغة العربية**". إن هذه الرسومات والألوان هي ألوان مستوحاة من الطبيعة وخاصة اللون الأخضر والبنفسجي الذي نجده في زهرة البنفسج. وأما الصور المستوحاة من الطبيعة والتي تجلب الطفل لملاحظتها ومحاولة ربطها بما هو موجود في الطبيعة من نبات وأشجار وكائنات حية كالإنسان والحيوان..الخ وذلك لكي يربط هذه الصور بالأحداث والصور الموجودة في الواقع وهذا ما يسمى بالخبرة المعدلة أو المبسطة التي تقوم على النماذج والعينات وهي تشكل أجزاء مطابقة للواقع أو الكل. تم إعداد هذا الكتاب من طرف الأخصائيين والأساتذة الجامعيين الجزائريين وهم[11]: مفتاح بن عروس والطاهر لوصيف وعائشة بوسلامة- سباح معلمة تحت إشراف وتأليف الأستاذة شريفة غطاس. وأما تصميم الرسومات والغلاف كان من زهية يونسي- شمول وخالد بلعيد وفضيلة مجاجي وكريم حموم ويحتوي هذا الكتاب على مقدمة وضعها المؤلفون بينوا فيها أسباب ودوافع تأليف هذا الكتاب وسبب تسميته برياض الأطفال والأهداف من ذلك ثم الطريقة المعتمدة لتدريس القراءة ومميزات هذا الكتاب.

وإليكم المقدمة التي تقول ما يلي:

تقديم[12]: يسرنا أن نضع بين أيديكم كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وهو الكتاب الذي جاء استجابة لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية. وقد جاء وفق البرنامج الرسمي، وهو مبني على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية. ويندرج هذا الكتاب في سلسلة سميناها "**رياض النصوص**" وهي سلسلة تتوجه إلى تلاميذ هذه المرحلة التي تعد حاسمة إذ ينتقلون فيها من فك الرموز وقراءة نصوص قصيرة إلى التعامل مع نصوص أطول تمكنهم من القراءة المسترسلة والمعبرة. وهي رياض لأن النصوص المعتمدة تتميز بالتنوع من حيث إنها نصوص لمؤلفين تتوزع في الفضاء من المحلي إلى العالمي، وهي بهذا تخرج من دائرة النصوص المصنوعة وتوفر أبعادا جمالية وأدبية ووظيفية للغة. وتسمح أيضا، انطلاقا من ثرائها، بتحقيق المقاربة النصية التي ينص عليها المنهاج. وبهذا يكون النص نقطة الانطلاق لكل النشاطات اللغوية من قراءة وتعبير وكتابة.

إن كتاب السنة الثالثة هو كتاب شامل لكل النشاطات اللغوية مما يمكن من إرساء الكفاءات الأساسية ويراعي الانسجام بين هذه النشاطات ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطيعة في التعلمات. وهذا يتيح للتلميذ إدراك اللغة على أنها كل متكامل يسمح له بالتواصل في الوضعيات المختلفة. وبما أن القراءة هي الفهم، ولا يمكن أن تتحقق هذه الغاية إلا إذا بنى التلاميذ استراتيجيات للوصول إلى المعنى، فإن هذا الكتاب يوفر للتلميذ الفرصة لبناء هذه الاستراتيجيات لأنه يمكنه من إدراك القرائن المختلفة التي تساعده على الفهم. لذلك أدرجنا بعض الظواهر اللغوية بكيفية مبسطة جدا لتحسيس التلميذ بها.

غير أن هذا الكتاب له ميزة خاصة، وهي أنه يعطي بعدا أكبر للكتابة بحيث يأخذ بيد التلميذ من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منسجم ومنظم من خلال مشاريع كتابية. وهو بذلك يستفيد من نتائج الدراسات الحديثة جدا التي وصلت إلى خلاصة هامة هي أن المتعلم يمكن أن يكتسب آليات القراءة عن طريق الكتابة. يضاف إلى ذلك أن الكتابة أصبحت تلعب دورا هاما في التواصل وتمثل ضمانا للنجاح الدراسي.

ويتوزع هذا الكتاب على عشرة محاور 10، تتوزع هي بدورها إلى ثلاثين 30 وحدة تعليمية. وكل وحدة تتوزع هي الأخرى إلى مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير الشفوي، وصفحتين لتوظيف اللغة.

وتجدر الإشارة إلى أن كل محور من المحاور العشرة يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي كل منهما خصصت له صفحة قائمة بذاتها.

وتغطي الوحدة التعلمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا.

وخلاصة القول: إن القراءة والتعبير والكتابة تعتبر كفاءات متصل بعضها ببعض، ولا يقتضي إرساؤها معرفة اللغة كنظام فحسب، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعددة.

إن سعينا للوصول إلى تحقيق التمكن الفعال من اللغة هو الهدف الأسمى الذي وضعناه نصب أعيننا، لأن هذا التمكن ضروري في بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع. [13] وفي صفحتي 4 و5 كتب عنوان كبير "**كيف تستعمل كتابك**" الذي قدم لنا مراحل تقديم الدرس من التمهيد إلى التقييم مع بيان ذلك من خلال الصور والنصوص المكتوبة والتطبيقات وفق الدليل البيداجوجي ومنهاج مادة القراءة في اللغة العربية والوثيقة المرافقة للمنهاج والمنهج الذي يقوم عليه التعليم.

يندرج موضوع "**وليد يصوم لأول مرة**" ضمن المحور الثالث **3** الذي يتناول موضوع **الأعياد** الذي يهدف إلى:

إنجاز بطاقة تهنئة- قراءة النصوص الإخبارية- توظيف المذكر والمؤنث- توظيف المفرد والجمع- توظيف الضمائر: أنا- أنتَ- أنتِ- أنتما- أنتم- أنتن مع الفعل الماضي. إليكم هيكل المحور:

الوحدات التعليمية المشروع النص التوثيقي الوقفة التقييمية النص الشعري

ويصطحبها رقم الوحدة وهو **7** سبعة وصورة للأطفال يلعبون ويمرحون أثناء العيد. في ص 46 وضع عنوان النص: "**وليد يصوم لأول مرة**" على أساس كتاب دليل الأستاذ كالتالي[14]:

عرض نص القراءة في بطاقة المعلم

قراءة

الموضوع: وليد يصوم لأول مـرة

المدة: غير محددة

الوسيلة: كتاب التلميذ

المحور: الأعياد المجال (3)

الوحدة: (7) الحصة: (1)

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة وقيمة المعارف والتزود بالمعلومات

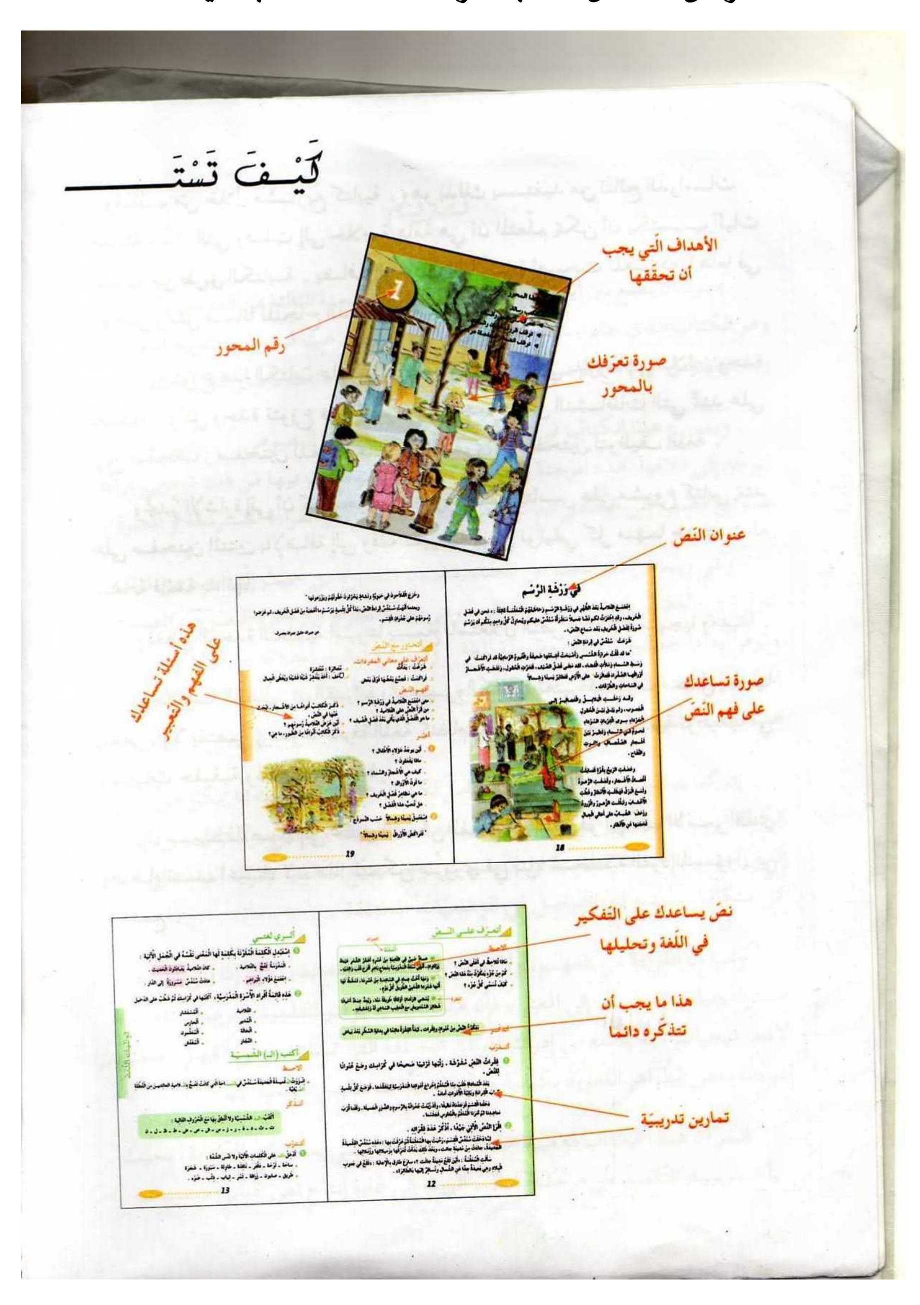
الفقرة من: في الخامس عشر إلى: معكم

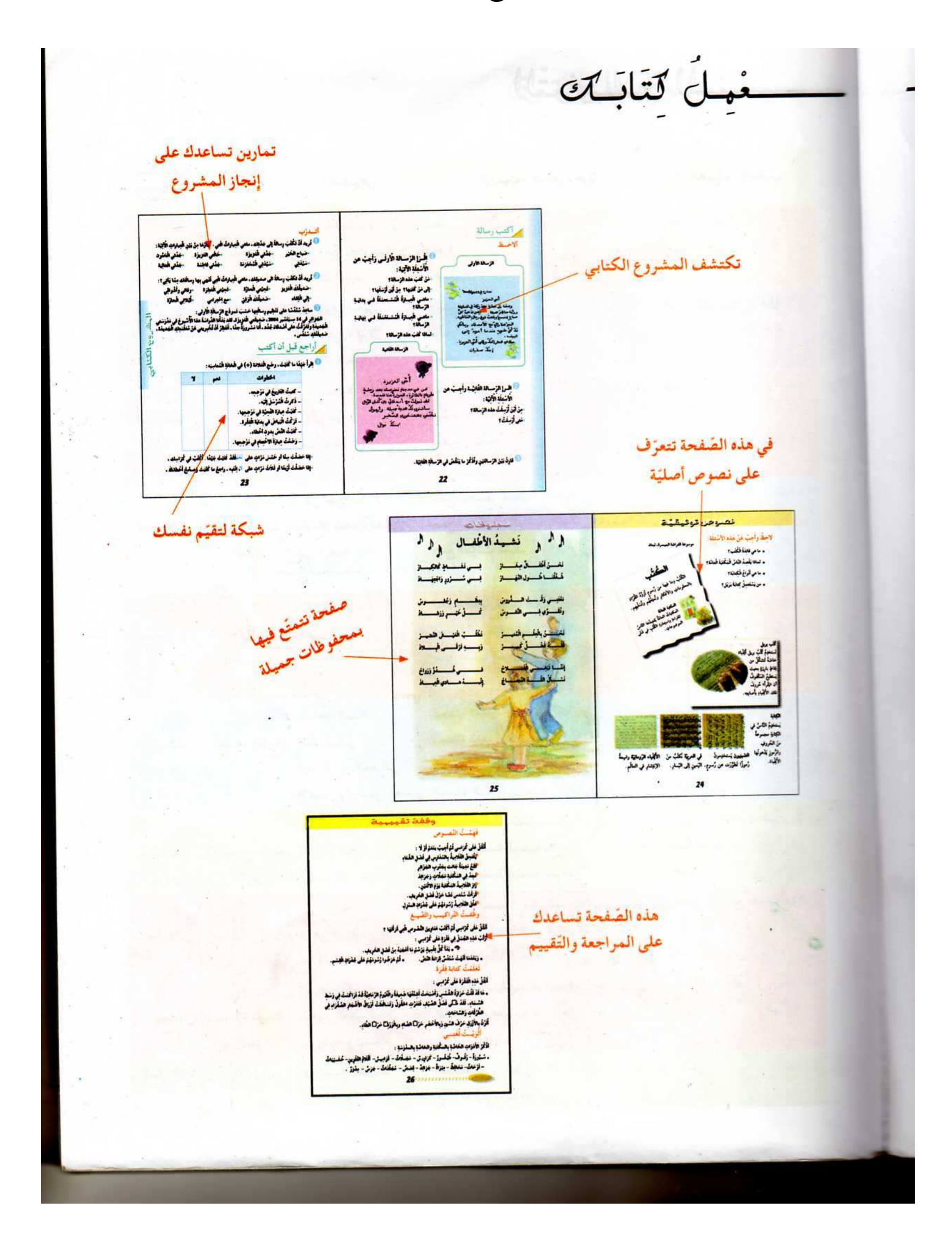
المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
التمهيد	تهيئة أذهان التلاميذ للدخول في جو الدرس	يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب ص: (46) والنظر إلى الصورة المصاحبة لنص القراءة ثم يسأل: - ما الشهر الذي يسبق عيد الفطر - ما ذا تشاهد في الصورة ؟	أن يتأمل المتعلم الصورة ويجيب عن الأسئلة المطروحة
القراءة النموذجية	- قراءة النص بوضوح - التدرب على القراءة	- يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة. - يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا ندفع بالمتأخرين لارتكاب الأخطاء	- أن يستمع المتعلم جيدا لقراءة المعلم. - أن يقرأ المتعلم الفقرة بوضوح. أما بقية المتعلمين فيتابعون بالأصابع

القراءة التفسيرية	- التدرب على فهم ما تقرأ	يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة الفقرة ويستوقف في كل مرة التلميذ عند المفردة الصعبة ليتم شرحها. - توقيضيني- أتسحر	- أن يقوم المتعلم بالقراءة الجيدة . - أن يحاول المتعلم شرح المفردات.
	- الإجابة عن أسئلة حول معنى النص (أسئلة فهم النص)	يختبر المعلم التلاميذ عن مدى فهمهم للفقرة المقروءة وذلك بطرح الأسئلة التالية: - لماذا أراد وليد أن يصوم؟ - وماذا قالت سلمى ؟ . هل وافقت الأم على صيام سلمى؟ لماذا؟	- أن يجيب المتعلم عن الأسئلة المطروحة
قراءة ختامية		يقوم المعلم بقراءة النص مرة أخيرة بوضوح	- أن يتابع المتعلم الكلمة مفردة.

صورة لغلاف كتاب القراءة للسنة الثالثة الابتدائية




كَيْفَ تَسْتَ
الأهداف الّتي يجب أن تحقّقها
رقم المحور
صورة تعرّفك بالمحور
عنوان النصّ
صورة تساعدك على فهم النصّ
هذه أسئلة تساعدك على الفهم والتعبير
نصّ يساعدك على التفكير في اللّغة وتحليلها
هذا ما يجب أن تتذكّره دائما
تمارين تدريبيّة



ـــــعمل كتابك
تمارين تساعدك على
إنجاز المشروع
تكتشف المشروع الكتابي
شبكة لتقيّم نفسك
في هذه الصّفحة تتعرّف
على نصوص أصليّة
صفحة تتمتّع فيها
بمحفوظات جميلة
نشيد الأطفال
هذه الصّفحة تساعدك
على المراجعة والتّقييم

دراسة المحور



وانطلاقا من مبدأ "**كيف تستعمل كتابك**" لاحظنا أن كتاب القراءة للسنة الثالثة الابتدائية ينقسم إلى محاور وكل محور يتفرع إلى وحدات أهمها حسب الترتيب:

1- الوحدة التعلمية[15]: تتكون الوحدة التعلمية من نص للقراءة متبوع بأسئلة تتراوح بين الأسئلة المباشرة التي يكفي فيها التتبع الخطي للنص للوصول إلى الإجابة وبين الأسئلة التي تدفع المعلم إلى إعطاء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص وتوسع دائرة هذه الأسئلة في التعبير الشفوي لتذهب بالمتعلم إلى أبعد من النص حين تتوجه إليه مباشرة لتعرف رأيه أو تتلمس موقفا عنده أو تتيح له فرصة التعبير بحرية.

وتشكل **مرحلة اللغة** المرحلة الثانية بعد الفهم، وهي لا تنفصل عن النص بل تُستمد منه. وتحتوي مرحلة اللغة على ثلاث وقفات: الأولى والثانية ثابتتان، فالأولى تعالج مسألة تركيبية. والأخرى تتناول المعجم في مجالاته المختلفة. أما الوقفة الثالثة فيتناوب فيها الصرف مع الكتابة، فتارة يكون الاهتمام بمسألة صرفية، وتارة أخرى ينصب الاهتمام على الكتابة. وتتكون هذه الوحدة من العناصر التالية:

أ- النص: نجد أن كل نصوص الكتاب تتضمن صورا بالألوان المختلفة تتوافق وتتناسب مع محتوى كل نص من النصوص وتعبر عن المضمون من أجل مساعدة التلميذ على فهم النص المدروس. وتجدر الإشارة أيضا إلى أن جميع النصوص تتضمن بعدها شرح للمفردات والكلمات الصعبة والغامضة التي نجدها تحت عنوان واضح ومكتوب بالأحمر بعد أتحاور مع النص.

ب- أتعرف على معاني المفردات: فمثلا نأخذ نصا من نصوص الكتاب لنرى الكلمات الصعبة فيه، والشرح المقدم لها ثم تكتب في كراس المفردات. (انظر نص: وليد يصوم لأول مرة، ص47) وكذلك تندرج ضمن جميع أسئلة النصوص لغرض فهم النص وتكون تحت عنوان:

ج- فهم النص: الذي يقوم على طرح الأسئلة حول النص التي تساعد التلميذ على استخلاص المعاني والأفكار التي يتضمنها النص والتعبير عنها والانتفاع بها والإجابة تكون شفوية من طرف التلاميذ (انظر الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي، ص 47). كما نجد أن جميع النصوص تحتوي في الأخير على ما يعرف بـ: أعبر.

د- أعبر: وهو عبارة عن ثلاثة أسئلة متعلقة مباشرة بالموضوع المدروس، والذي يستوجب على التلاميذ التعبير عن ذلك الموضوع بآرائهم وأفكارهم الخاصة، وبتقديم النصائح لتجهيز التلميذ إلى التعبير الكتابي في السنة الرابعة ابتدائي. كوصف صيام تلميذ في يوم رمضان وأنواع المأكولات...الخ وذلك لاختبار التلميذ على التعبير.

هـ- القواعد: أما الدروس المقدمة للقواعد في اللغة من نحو وصرف وإملاء فهي متنوعة تعنى بالكثير من الجوانب مثل: الجملة- الاسم والفعل والحرف والنكرة والمعرفة (انظر التوزيع السنوي من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة الابتدائية، ص6،7). ونستدل بمثال حول النكرة والمعرفة. في البداية يقوم المعلم بكتابة الأمثلة الواردة في كتاب القراءة (ص 48) على السبورة من أجل الفهم وتكون على شكل:

ألاحظ (انظر الأمثلة في ص 48) حول النكرة والمعرفة. يقوم المعلم بقراءة جيدة للأمثلة ثم يأمر مجموعة من التلاميذ بقراءة الأمثلة عدة مرات، والتعمق فيها جيدا وبعد هذا كله يبدأ المعلم بشرح الأمثلة جملة بعد جملة ويقدم لهم القواعد التي يستوجب إتباعها من أجل الفهم وتطبيقها التي تتمثل في:

و- أتذكر: انظر ص48، والتي تأتي دائما في إطار ملون بالأخضر وهي خلاصة القاعدة التي تقابلها الأمثلة. وبعد تقديم القاعدة تأتي مرحلة التدريب في شكل:

ي- أتدرب: انظر الكتاب المدرسي، ص48. وبعد مرحلة التدريب يأتي دور إثراء اللغة على النحو التالي:

ن- أثري لغتي: انظر الكتاب المدرسي، ص 49 حول الأشهر القمرية والأشهر الشمسية واملأ الفراغ بالكلمة المناسبة.

ف- وفي الأخير **الإملاء أو الصرف** وفيه درس التنوين الذي يبدأ بـ: **ألاحظ** أي بملاحظ الأمثلة وقراءتها من طرف المعلم والتلاميذ. ويتبعه **أتذكر** الذي توضع فيه القاعدة و**أتدرب** حيث يقوم التلاميذ بإنجاز التمرين على الكراس (انظر ص 49).



وليدٌ يَصومُ لأَوَّلِ مَرَّة

فِي الْخامِسِ عَشَرَ مِن شَهْرِ رَمضان، قالَ وليدٌ لِأُمِّه : «أُريدُ أَنْ أَصومَ غَدًا، فَهُوَ يَوْمُ عُطْلَة، وَقَدْ كَبِرْتُ وَصارَ عُمْري عَشْرَ سَنوات». فقالَتْ سَلْمَى : «وأَنا كذلك سَأَصوم». فقال لها والِدُها : «لا يا سـلْمى، أَنْتِ مازِلْتِ صَغيرَةً وَعُمُرُكِ أَرْبَعُ سَـنواتٍ فَقَط». قالَتْ الْأُمُّ لِوليد : «سَنُحَضِّرُ لَكَ إِذَنْ حَفْلَةً بِمُناسَبَةِ صِيامِكَ لِأَوَّلِ مَرَّة».

فَقالَ وليدٌ : «صَحِيحٌ يَا أُمّي، إِذن أَرْجو أَنْ توقِظيني [1] لأَتَسَحَّرَ مَعَكُم».

نامَ وليد ولمّا حانَ وَقْتُ السَّحورِ أَيْقَظَتْهُ أُمُّهُ فَتَسَحَّرَ، وفي الصَّباح، وَجَدَ سَـلْمى تَشْرَبُ حَليبَها، فَصارَ يَتَشَـهَّى وَيَتَلَذَّذُ [2] فَقالَتْ لَهُ أُمُّهُ : «أَنْتَ صائِم. إِيّاكَ أَنْ تُفْطِر. أَنْصَحُكَ أَنْ تَشْـغَلَ نَفْسَكَ بِاللَّعِب، فَتَنْسى الْجوعَ وَالْعَطَش».

أَخْرَجَ وليدٌ دَرّاجَتَهُ وَلُعَبَه، وَبَدَأَ يَلْعَبُ إِلى أَنْ أَحَسَّ بِالتَّعَب، فَقالَ لِأُمِّهِ : « لَقَد تَعْبِتُ وَبَدَأْتُ أَجوعُ وَأَعْطَش ». فقَالتْ له : «اِذْهَبْ لِتَنامَ قَليلا».

نامَ وليدٌ وعِنْدما اسْتَيْقَظَ دَخَلَ الْمَطْبَخَ وبَدَأَ يَتَشَمَّمُ [3] الرَّوائِحَ الطَّيِّبَةَ وَيَتَفَقَّدُ الْأَكْلَ وَيَقولُ لِأُمِّهِ : « هذا قَليلٌ، أنا جائِعٌ، متى يَصِلُ الْمَغْرِب ؟».

فقالَتْ لَهُ: « اِصْبِرْ يا بُنَيَّ سَيَصِلُ قَرِيبا . وَالْآن تعالَ، عِنْدي لكَ مُفاجَأَة ».

أَخْرَجَـتِ الْأُمُّ مِـنَ الْخِزانَـةِ لِباسًـا جَميلاً وَأَلْبَسَـتْهُ بُرْنُسًـا أَبْيَـضَ وشاشِـيَةً حَمْراءَ وَبِذْلَـةً مُطَرَّزَة [4]، فَفَرِحَ بِهِ والِدُهُ وَهَنَّأَهُ وبَدَأَتْ سَـلْمَى تَدورُ حَوْلَهُ وتُصَفِّق .

جَلَسَ وليد أمامَ الْمائِدَة، فَوَضَعَتْ أُمُّه أَمامَهُ الشَّـروبَ الْمُحَلَّى بِالْعَسَلِ وَالْحَليبَ

46 الوحدة 7

...المَحْشُوَّ [5] بالزُّبْدَة، وعندما أَعْلَنَ الْمُؤَذِّنُ وَقْتَ الْإِفْطارِ قالَتِ الْعائِلَةُ بِصَوْتٍ وَاحِدٍ لوليد : ...ك يا وليد : «تَقَبَّلَ الله صِيامَك» .

...ناوَلَتْهُ أُمُّهُ الشَّــروبَ اللَّذيذَ وَالْحَليبَ وَالتَّمْر. وعندما أَنْهى وليدٌ فَطورَهُ مع الْعائِلَة، أَسْــرَعَ ... الْمِرْآةِ فَأَخَذَ يَنْظُرُ فيها وهو مَزْهُوٌّ [6] بِنَفْسِه فَرِحٌ بِلِباسِه .

وفي السَّــهْرَةِ هَاتَفَ وليدٌ خالَتَــهُ وأَخْبَرَها بِأَنَّهُ صامَ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ يَوْمًــا كامِلا فَفَرِحَتْ بِهِ خالَتُهُ ...هنّأته بِبِطاقَةِ تَهْنِئَةٍ جَميلَة .

أتحاور مع النّص

أتعرَّف على معاني المفردات

... أرجو أن توقِظيني : أُحِبُّ أن توقِظيني مِنَ النّوم.

... يَتَلَذَّذُ : يُحِسُّ بِحَلاوَةِ الأَكْل.

... يَتَشَمَّمُ : يَشُمُّ بِأَنْفِهِ كَثيرا.

4. بَدْلَةٌ مُطَرَّزة : بَدْلَةٌ مُخَرَّجَة.

5. الْمَحْشُوَّ : مَمْلُوءٌ مِنَ الدّاخِل .

6. مَزْهُو : فَرِحٌ مَسْرُور .

أفهـم النّـص

- ...لماذا أَرادَ وليدٌ أَنْ يَصومَ لِأَوَّلِ مرَّة؟
- ...بماذا أَحَسَّ وليد؟
- ما هي الْعِباراتُ الَّتي تُبَيِّنُ أَنَّ وليدًا جائِعٌ ؟
- ماذا تناوَلَ وليدٌ وَقْتَ الْإِفْطار ؟
- اُذْكُرِ الْأَلْبِسَةَ الّتِي لَبِسَها وليد وَقْتَ الْإِفْطارِ؟
- بماذا وَعَدَتْهُ خالَتُه ؟

أعبّـر

- لقد صُمْتَ مِثْلَ وليد . احْكِ لِرِفاقِكَ كَيْفَ قَضَيْتَ يَوْمَك .
- صِفْ أَنْواعَ الْمَأْكولاتِ الَّتي تُحَضِّرُها أُمُّك، في شَهْرِ رَمَضان .
- مِنْ بَيْنِ الْأَطْعِمَةِ الَّتي تُحَضِّرُها أُمُّك، اُذْكُرْ أَفْضَلَها عِنْدَكَ ولماذا ؟
- كَوِّن جُمَلا مُسْتَعْمِلا **لَقَدْ** حَسَبَ النَّموذج:

لَقَدْ تَعِبْتُ وَبَدَأْتُ أَجوع .



أتعرّف على النّكرة والْمعرفة

ألاحظ

• لَبِسَ وليدٌ بُرْنُسًا أبيضَ و بَذْلَةً مُطَرَّزَةً وعندما أَذَّنَ الْمُؤَذِّنُ تناوَلَ الْحليبَ والتَّمْرَ الْمَحْشُوَ بِزُبْدَةٍ طازَجَة .

أتذكّر

اَلْإِسْمُ الْمُعَرَّفُ مِثْل : اَلْمُؤَذِّنُ - اَلْحليبُ - اَلتَّمرُ .
اَلْإِسْمُ النَّكِرَة مِثْل : بُرْنُسًا - بَذْلَةً - طازَجَة .

أتدرَّب

1 أُكْتُبْ في كُرّاسِكَ الْفِقْرَةَ الْآتِيَةَ ثُمَّ ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الْكَلِماتِ النَّكِرَ[ة] وخَطَّيْنِ تَحْتَ الْكَلِماتِ الْمُعَرَّفَة :

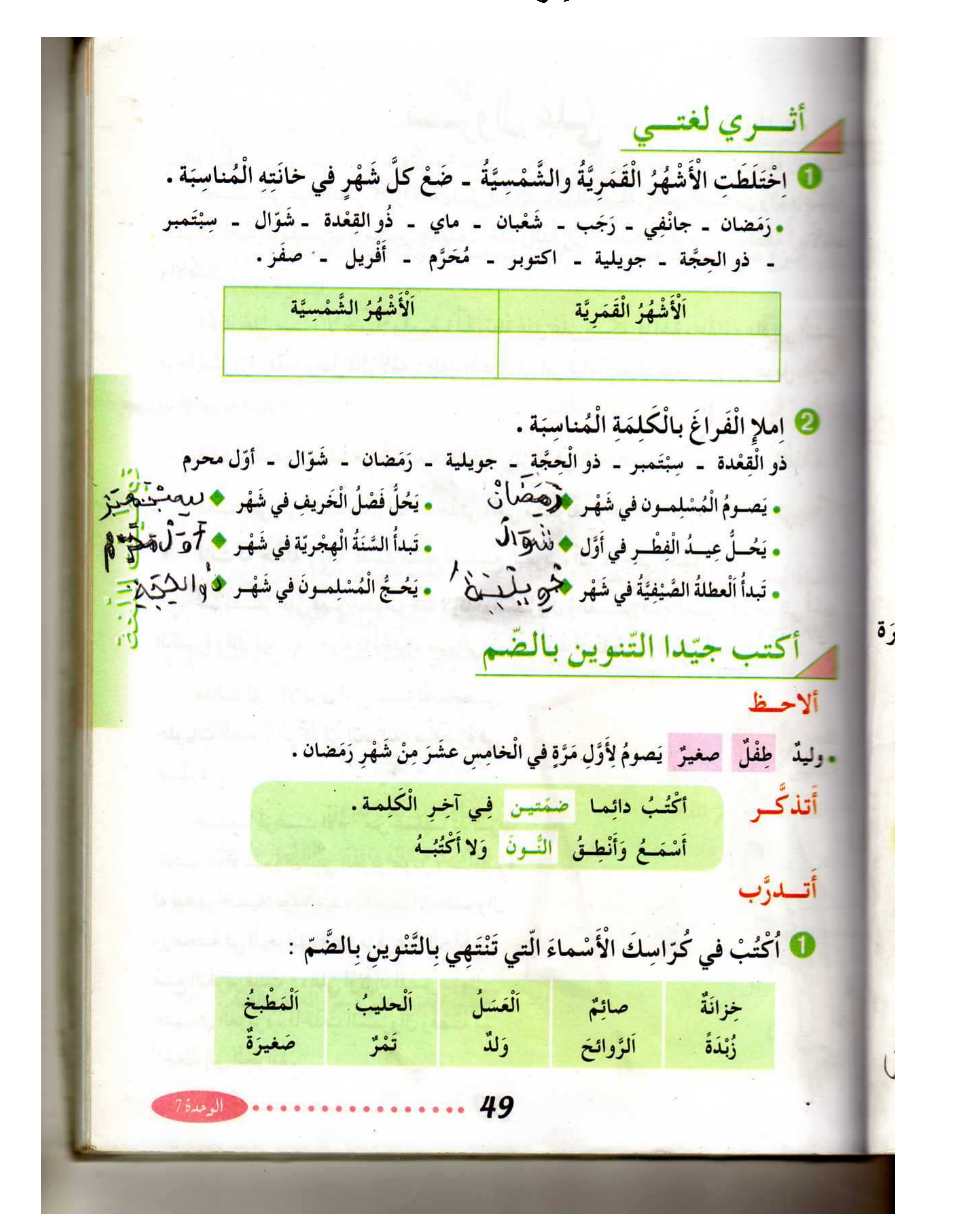
• جَلَسَ وليدٌ أمامَ الْمائِدة، فَوَضَعَتْ أُمُّهُ أمامَهُ حَليبًا طازَجًا وتَمْرًا لَذيذًا . وعِنْدَما أَعْلَنَ الْمُؤَذِّنُ عَن وَقْتَ الْفَطورِ قالَتِ الْعائِلةُ بِصَوتٍ واحِدٍ لِوليد : «تَقَبَّلَ اللهُ صِيامَك » .

2 حَوِّلِ الْكَلِماتِ الْآتِيَةَ مِنَ النَّكِرَةِ إِلَى الْمَعْرِفَةِ حَسْبَ النَّموذج :

• مَطْبَخٌ ← اَلْمَطْبَخ

• صَباحٌ الصَّباحُ • خِزانَةٌ الْخِزانَةُ • حليبٌ الْحليبُ • عُطْلَةٌ الْعُطْلَة
• رِيحٌ الرِّيحُ • لِباسٌ اللِّباسُ • سَهْرَةٌ السَّهْرَةُ • بُرْنُسٌ الْبُرْنُس

48 الوحدة 7



أثري لغتي

❶ اِخْتَلَطَتِ الْأَشْهُرُ الْقَمَرِيَّةُ والشَّمْسِيَّةُ - ضَعْ كلَّ شَهْرٍ في خانَتِهِ الْمُناسِبَة .

• رَمَضان - جانْفِي - رَجَب - شَعْبان - ماي - ذُو القِعْدة - شَوّال - سِبْتَمبر - ذو الحِجَّة - جويلية - اكتوبر - مُحَرَّم - أَفْريل - صفر .

اَلْأَشْهُرُ الْقَمَرِيَّة	اَلْأَشْهُرُ الشَّمْسِيَّة

❷ إملإ الْفراغَ بالْكَلِمَةِ الْمُناسِبَة .

ذو الْقِعْدة - سِبْتَمبر - ذو الْحِجَّة - جويلية - رَمَضان - شَوّال - أوّل محرم

• يَصومُ الْمُسْلِمون في شَهْر ◆ رمضان
• يَحُلُّ فَصْلُ الْخَريفِ في شَهْر ◆ سبتمبر
• يَحُلُّ عيدُ الفِطْرِ في أوّل ◆ شوال
• تَبدأُ السَّنَةُ الْهِجريّة في شَهْر ◆ أول محرم
• تَبدأُ اَلعطلةُ الصَّيْفيَّةُ في شَهْر ◆ جويلية
• يَحُجُّ الْمُسْلِمونَ في شَهْر ◆ ذو الحجة

أكتب جيّدا التّنوين بالضّم

ألاحظ

• وليدٌ طِفْلٌ صغيرٌ يَصومُ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ في الْخامِسِ عشَرَ مِنْ شَهْرِ رَمَضان .

أتذكّر

أَكْتُبُ دائِما ضمّتين في آخِرِ الْكَلِمة .
أَسْمَعُ وَأَنْطِقُ النّون وَلا أَكْتُبُهُ

أتدرّب

❶ أُكْتُبْ في كُرّاسِكَ الْأَسْماءَ الّتي تَنْتَهي بِالتَّنْوينِ بالضَّمّ :

خِزانَةٌ	صائِمٌ	اَلْعَسَلُ	اَلْحليبُ	اَلْمَطْبَخُ
زُبْدَةٌ	اَلرَّوائح	وَلَدٌ	تَمْرٌ	صَغيرَةٌ

49 الوحدة 7

2- المشروع الكتابي[16]: يعتبر أهم عنصر في الكتاب لأن المحور كله يتأسس عليه وعلى التلميذ الذي يوجهه المعلم ويساعده في التعبير ويظهر ذلك من خلال عرض المعلم كيفية كتابة بطاقة تهنئة للتلاميذ حتى يكتسبوا قدرات التعبير على المفاهيم التي تتعلق بالتهنئة التي تقربه إلى محيطه الاجتماعي (انظر الكتاب المدرسي ص58، 59) ويتم ذلك بأشكال متعددة منها: أولا أن يتصور المتعلم بوضوح الهدف الذي يريد أن يصل إليه وأن توجهه أيضا إلى الكتابة الجيدة والواضحة واحترام علامات الوقف. والثاني يتعلق بالكتابة في جانبها الإبداعي أي في جانبها الذي يحس فيه المتعلم أنه حر في إنجاز نصه الخاص. ونستخلص أنه مهما كان النص الذي يكتبه التلميذ، فإنه قابل للتحسين عن طريق التعديل المستمر. وهذا الأخير (التعديل) تراعي فيه جوانب كثيرة: كوضوح الفكرة واحترام الجوانب الشكلية وهذا ما يدخل المتعلم في الوعي بعملية الكتابة. إن إنجاز هذه المشاريع يتم في نهاية الأسبوع. وقد يستغرق أسبوعين أو أكثر حسب ما يتطلبه من الوقت والوسائل والأعمال المختلفة وينجز جماعيا. وقد يتم بطريقة فردية حسب ما تتطلبه طبيعة الموضوع وحسب الوقت. ومن أهداف المشروع ما يلي:

- تدرب المتعلم على العمل الجماعي واحترام آراء الغير- تحمل المسؤولية- الشعور بالمتعة وحرية المبادرة- إدماج تعلماته واستغلالها في إنتاج واحد- تخطيط تعلماته- التقييم الذاتي[17].



أكتب بطاقة تهنئة

ألاحظ

بطاقة تهنئة

صديقي العزيز كريم
بمناسَبة عيدِ الفِطْر السّعيد
أُقدِّمُ لكَ تَهْنِئتي الحارّة. وأتمنّى
أَنْ يَعُودَ عَلَيْكَ بالصِحّة
والعافِيَة.
عيدُكُم مَبْرُوك وكُلّ عام وأنتُم بخَير

صَديقُكَ سعيد

1 اِقْرأ بِطاقَةَ التّهنِئَةِ وأَجِبْ عن الأَسْئِلَةِ الآتِيَّة :

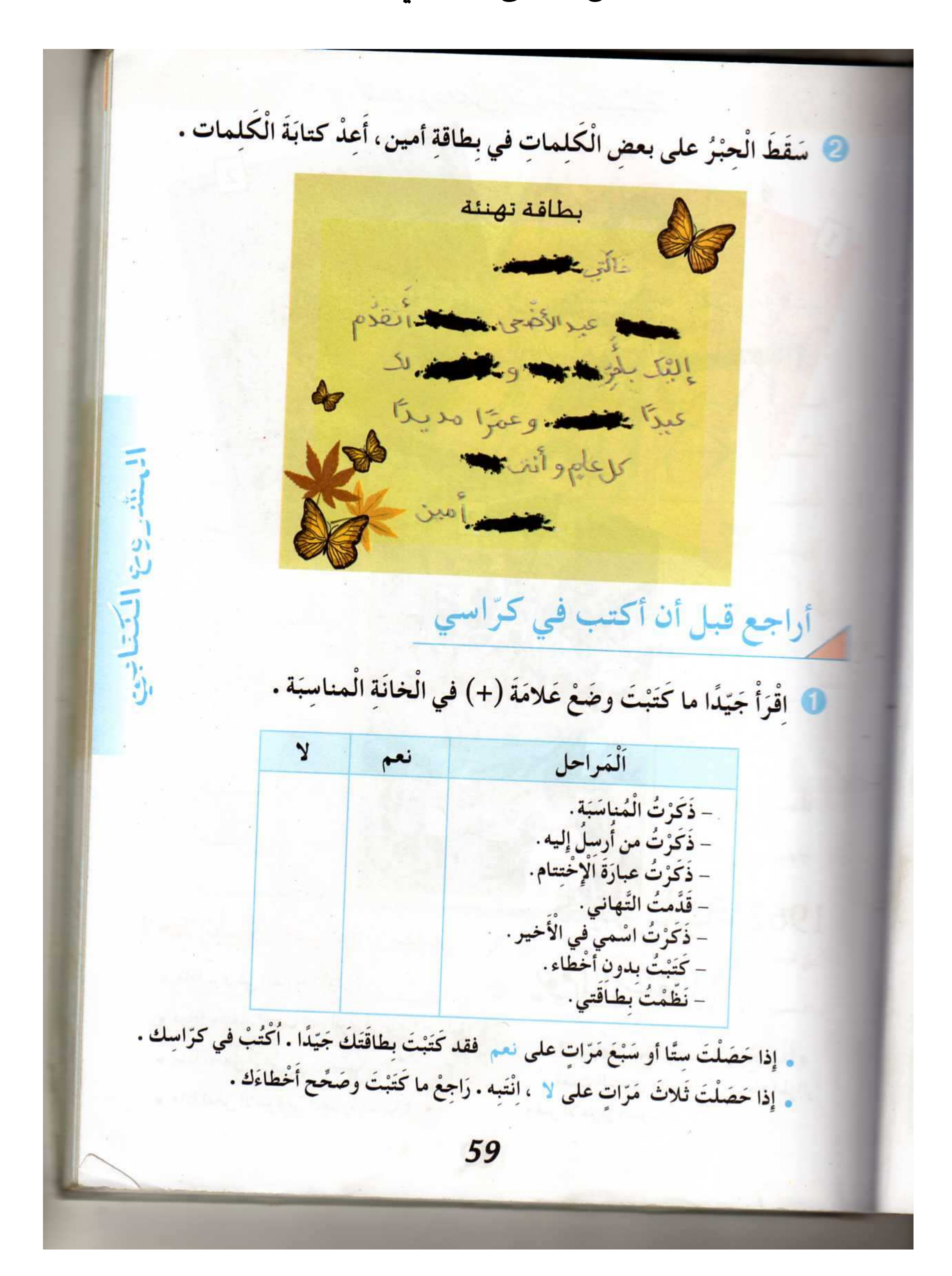
- من كَتَبَ هذه الْبِطاقة ؟
- إلى مَنْ كَتَبَها ؟
- ماهي الْمُناسَبَة ؟
- كم من جُمْلَةٍ تَتَكَوَّنُ منها هذه الْبِطاقَة ؟

أتدرّب

1 أُكْتُبْ بِطاقَةَ تَهْنِئَةٍ مُعْتَمِدًا على بطاقَةِ سَعيد، اِخْتَرِ الْمُناسَبَةَ وعبارَةَ الإِخْتِتامِ من الْجَدْوَلِ الآتي :

الْمُناسَبات	عِباراتُ الإِخْتِتام
- عيدُ الْفطر. - عيدُ الأَضْحى. - عيدُ الْميلاد. - حُلولُ السَّنةِ الْهِجْرِيّة. - حُلولُ السَّنةِ الْميلادِيّة. - حُلولُ شَهْرِ رَمَضان. - الْخِتان. - النَّجاح	- أَلْفُ مبروك. - كُلُّ عام وأنْتَ بخير. - تَهانِيَ الْحارّة. - عيدٌ سعيد. - عيدٌ مُبارَك. - أَغْلى التَّهاني وأَجْمَلُ الأَماني.

58



❷ سَقَطَ الْحِبْرُ على بعضِ الْكَلِماتِ في بِطاقةِ أمين، أَعِدْ كتابَةَ الْكَلِمات .

أراجع قبل أن أكتب في كرّاسي

❶ اِقْرَأْ جَيِّدًا ما كَتَبْتَ وضَعْ عَلامَةَ (+) في الْخانَةِ الْمناسِبَة .

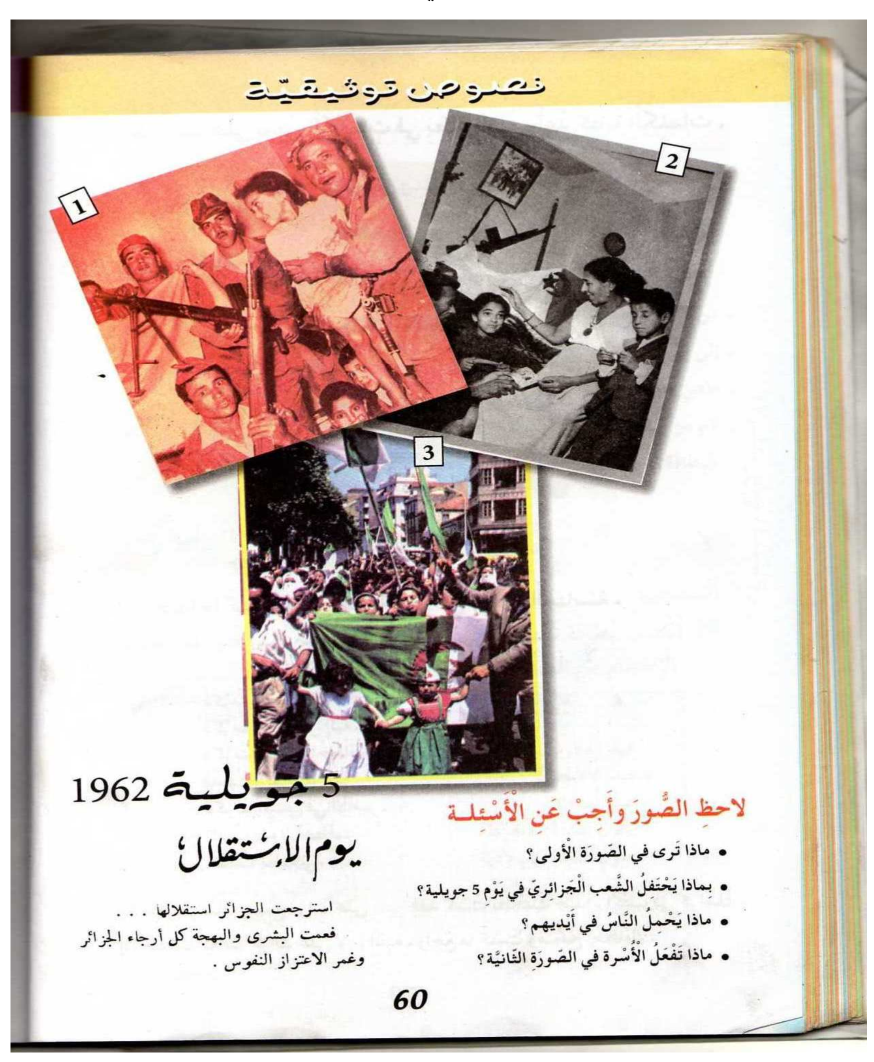
الْمَراحل	نعم	لا
- ذَكَرْتُ الْمُناسَبَة . - ذَكَرْتُ من أُرسِلُ إليه . - ذَكَرْتُ عبارَةَ الإِخْتتام . - قَدَّمتُ التَّهاني . - ذَكَرْتُ اسْمي في الأَخير . - كَتَبْتُ بدون أَخْطاء . - نَظَّمْتُ بِطاقَتي .		

• إذا حَصَلْتَ ستًّا أو سَبْعَ مَرّاتٍ على نعم فقد كَتَبْتَ بِطاقَتَكَ جَيِّدًا . أُكْتُبْ في كرّاسِك .
• إذا حَصَلْتَ ثَلاثَ مَرّاتٍ على لا ، اِنْتَبِه . رَاجِعْ ما كَتَبْتَ وصَحِّح أَخْطاءَك .
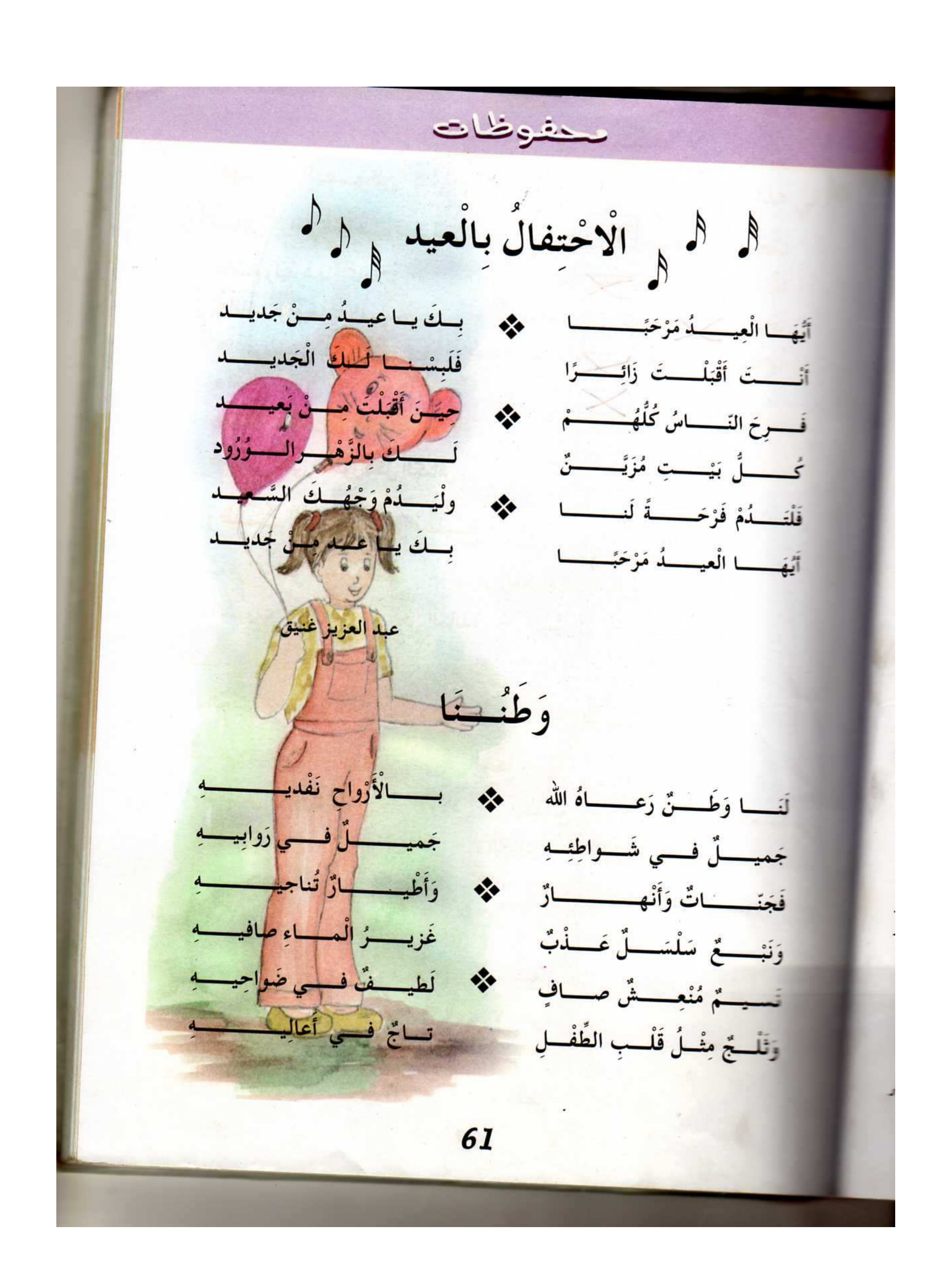
59

المشروع الكتابي

3- النص التوثيقي[18]: يمثل النص التوثيقي نصا معرفيا تصاحبه صور أصلية ويهدف أساسا إلى إخراج المتعلم من دائرة النصوص التعليمية إلى الفضاء الواسع للنصوص المختلفة فيكتشف أنواعا منها. وهذه النصوص بالإضافة إلى أنها تقدم له معارف تفتح له الشهية للاطلاع على نصوص أخرى ترتبط بنفس الموضوع وكل ذلك يفتح له مجالا أرحب ليبني نفسه (انظر النص التوثيقي حول مناسبة الاحتفال بعيد الاستقلال ص 60 و61 من الكتاب المدرسي).



4- النص الشعري[19]: الأناشيد أو المحفوظات: يعتبر لون من ألوان الأدب القريبة من نفوس الأطفال لكونها تتصف بالسهولة والجاذبية. فالمتعلم يقبل على حفظها والإكثار من ترديدها لأنه يتأثر بمضمونها وجمالها هذا بالنسبة للمحفوظات. وأما الأناشيد فهي تلك القطع الشعرية المصحوبة باللحن والتي تتسم بجملة من الخصائص كالألفاظ الموحية، والصور الشعرية الجميلة والفكرة النبيلة وتتميز بالوزن الموسيقي الخفيف لتكون في متناول المتعلم من حيث السهولة[20] والإلقاء والحفظ. وتعطي فرصة للمتعلم والمعلم على حد سواء للقراءة الجيدة المعبرة وللتدريب على الإلقاء الجيد الذي يجسد المعاني ويحقق التأثير في الآخر، وكذا العرض على حفظ المقطوعات لأنها تساهم في إثراء رصيد المتعلم اللغوي. ومن أهدافها نذكر[21]:
- تنمية القدرة على الحفظ- تنمية الذوق الأدبي والفني- التخلص من حالات التردد والخجل والانطواء عن طريق الأداء الجماعي- الشعور بالسرور وتجديد النشاط وتبديد الملل- التحكم في الإلقاء لمختلف المعاني الواردة في النص المحفوظ- استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية- اكتساب قيم التعاون من خلال مصاحبة الأقران في تقديم الأنشودة- التدرب على التنافس النبيل أثناء الإلقاء الفردي وإجادة اللحن والتعبير.



الاحْتِفالُ بِالْعيد

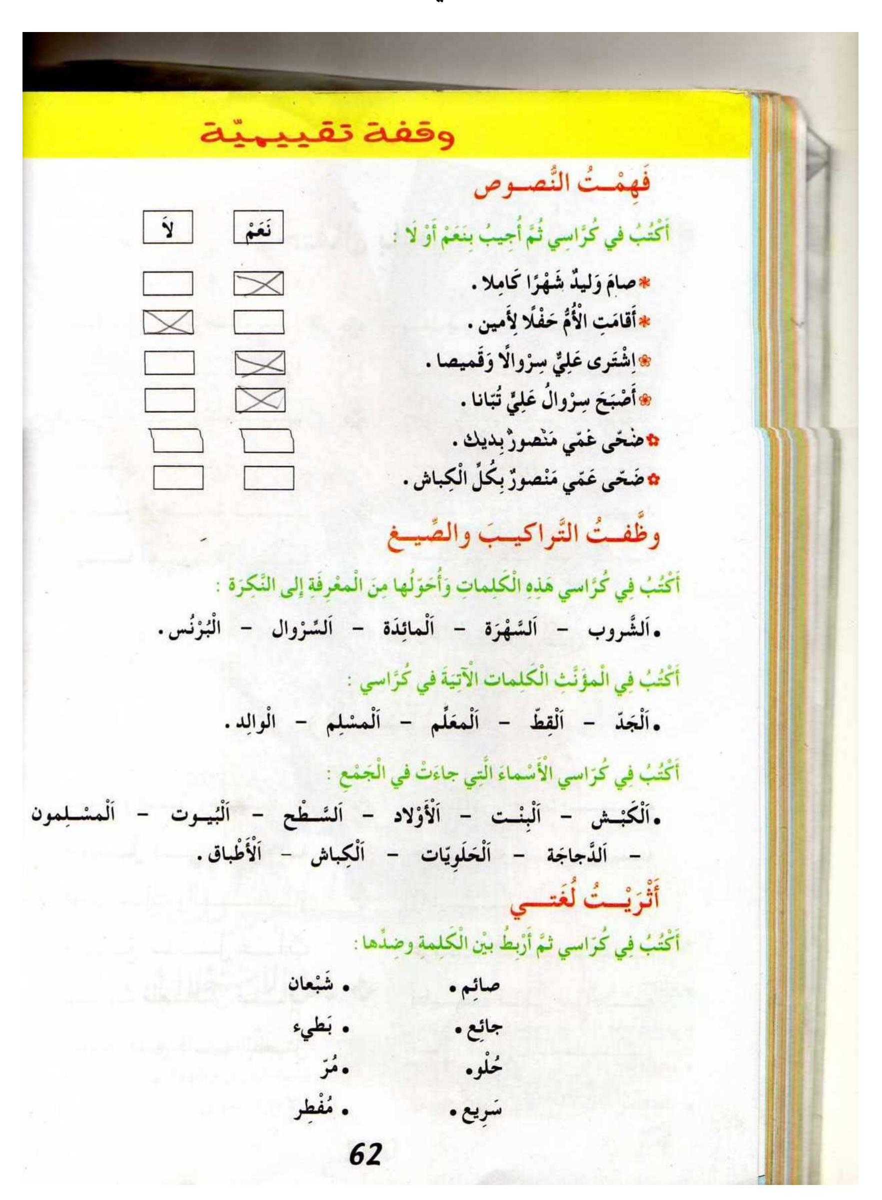
أَيُّهَـا الْعِيـدُ مَرْحَبًـا ❖ بِـكَ يـا عيـدُ مِـنْ جَديـد
أَنْـتَ أَقْبَلْـتَ زائِـرًا ❖ فَلَبِسْنـا لَـكَ الْجَديـد
فَـرِحَ النّـاسُ كُلُّهُـمْ ❖ حيـنَ أَقْبَلْتَ مِـنْ بَعيـد
كُـلُّ بَيْـتٍ مُزَيَّـنٌ ❖ لَـكَ بِالزَّهْـرِ الْـوُرُود
فَلْتَـدُمْ فَرْحَـةً لَنـا ❖ ولْيَـدُمْ وَجْهُـكَ السَّعيـد
أَيُّهَـا الْعيـدُ مَرْحَبًـا ❖ بِـكَ يـا عيـدُ مِنْ جَديـد

عبد العزيز غنيق

وَطَنُـنَا

لَنـا وَطَـنٌ رَعـاهُ اللهُ ❖ بِـالْأَرْواحِ نَفْديـهِ
جَميـلٌ فـي شَـواطِئِـهِ ❖ جَميـلٌ فـي رَوابيـهِ
فَجَنّـاتٌ وَأَنْهـارٌ ❖ وَأَطْيـارٌ تُناجيـهِ
وَنَبْـعٌ سَلْسَـلٌ عَـذْبٌ ❖ غَزيـرُ الْمـاءِ صافيـهِ
نَسيـمٌ مُنْعِـشٌ صـافٍ ❖ لَطيـفٌ فـي ضَواحيـهِ
وَثَلْـجٌ مِثْـلُ قَلْـبِ الطِّفْـلِ ❖ تـاجٌ فـي أَعاليـهِ

5- الوقفة التقييمية: تتم بعملية مسح للمحور، فتعيد المتعلم إلى النصوص المكونة للمحور وإلى مختلف النشاطات المصاحبة للنصوص. وتهدف هذه الوقفة إلى تمكين المتعلم من دمج معارفه وتوظيفها. كما تسمح له باكتشاف وجوه الخلل فيها[22]. (انظر ص62 من الكتاب المدرسي).



وقفة تقييميّة

فَهِمْتُ النُّصوص

أَكْتُبُ في كُرَّاسي ثُمَّ أُجيبُ بِنَعَمْ أَوْ لا :

	نَعَمْ	لاَ
* صامَ وَليدٌ شَهْرًا كامِلا .	☒	☐
* أَقامَتِ الْأُمُّ حَفْلًا لِأَمين .	☐	☒
* اِشْتَرى عَلِيٌّ سِرْوالًا وَقَميصا .	☒	☐
* أَصْبَحَ سِرْوالُ عَلِيٍّ تُبّانا .	☒	☐
* ضَحّى عَمّي مَنْصورٌ بِديك .	☐	☐
* ضَحّى عَمّي مَنْصورٌ بِكُلِّ الْكِباش .	☐	☐

وظَّفتُ التَّراكيبَ والصِّيغ

أَكْتُبُ في كُرَّاسي هَذِهِ الْكَلِماتِ وَأُحَوِّلُها مِنَ الْمَعْرِفَةِ إلى النَّكِرَة :

• اَلشَّروب - اَلسَّهْرَة - اَلْمائِدَة - اَلسِّرْوال - الْبُرْنُس.

أَكْتُبُ في الْمؤَنَّثِ الْكَلِماتِ الْآتِيَةَ في كُرَّاسي :

• اَلْجَدّ - اَلْقِطّ - اَلْمعَلِّم - اَلْمسْلِم - الْوالِد.

أَكْتُبُ في كُرَّاسي الْأَسْماءَ الَّتي جاءَتْ في الْجَمْعِ :

• اَلْكَبْش - اَلْبِنْت - اَلْأَوْلاد - اَلسَّطْح - اَلْبُيوت - اَلْمسْلِمون - اَلدَّجاجَة - اَلْحَلَوِيّات - اَلْكِباش - اَلْأَطْباق.

أَثْرَيْتُ لُغَتي

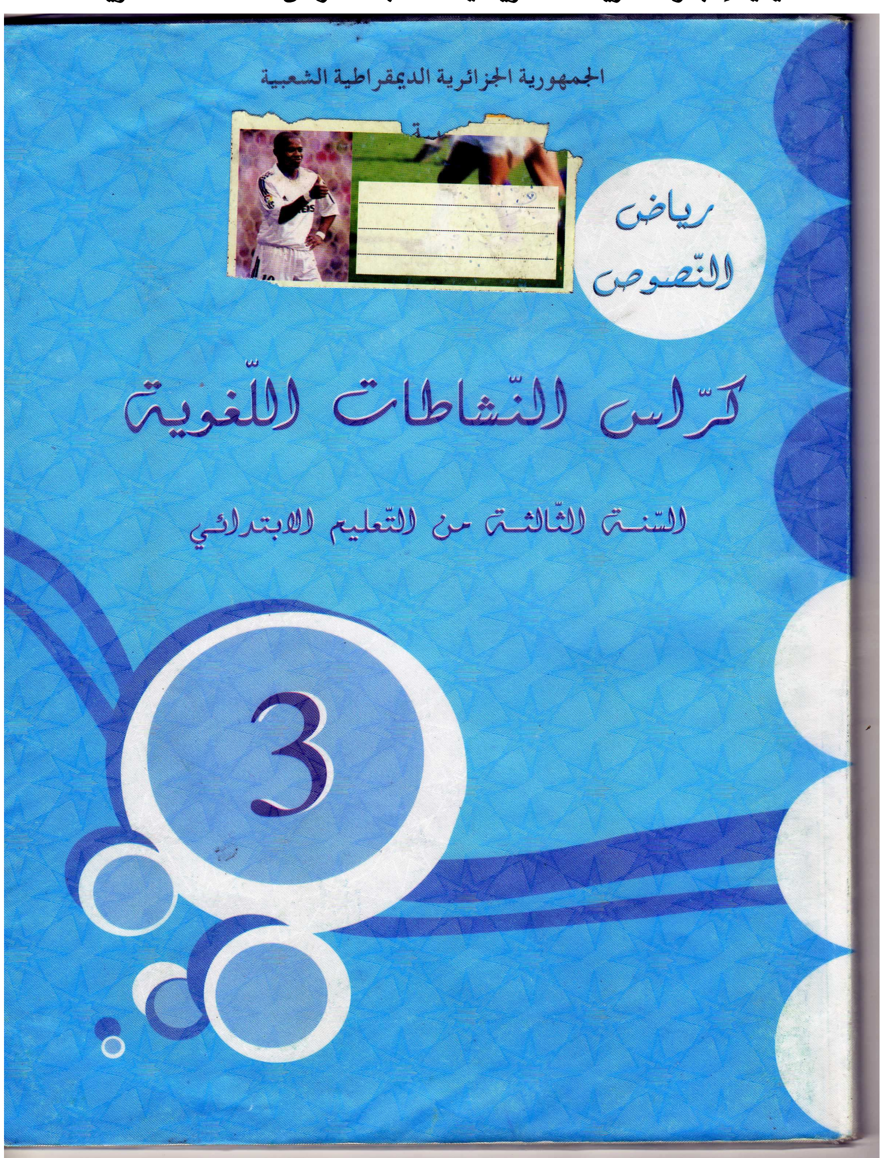
أَكْتُبُ في كُرَّاسي ثمَّ أَرْبِطُ بيْنَ الْكَلِمةِ وضِدِّها :

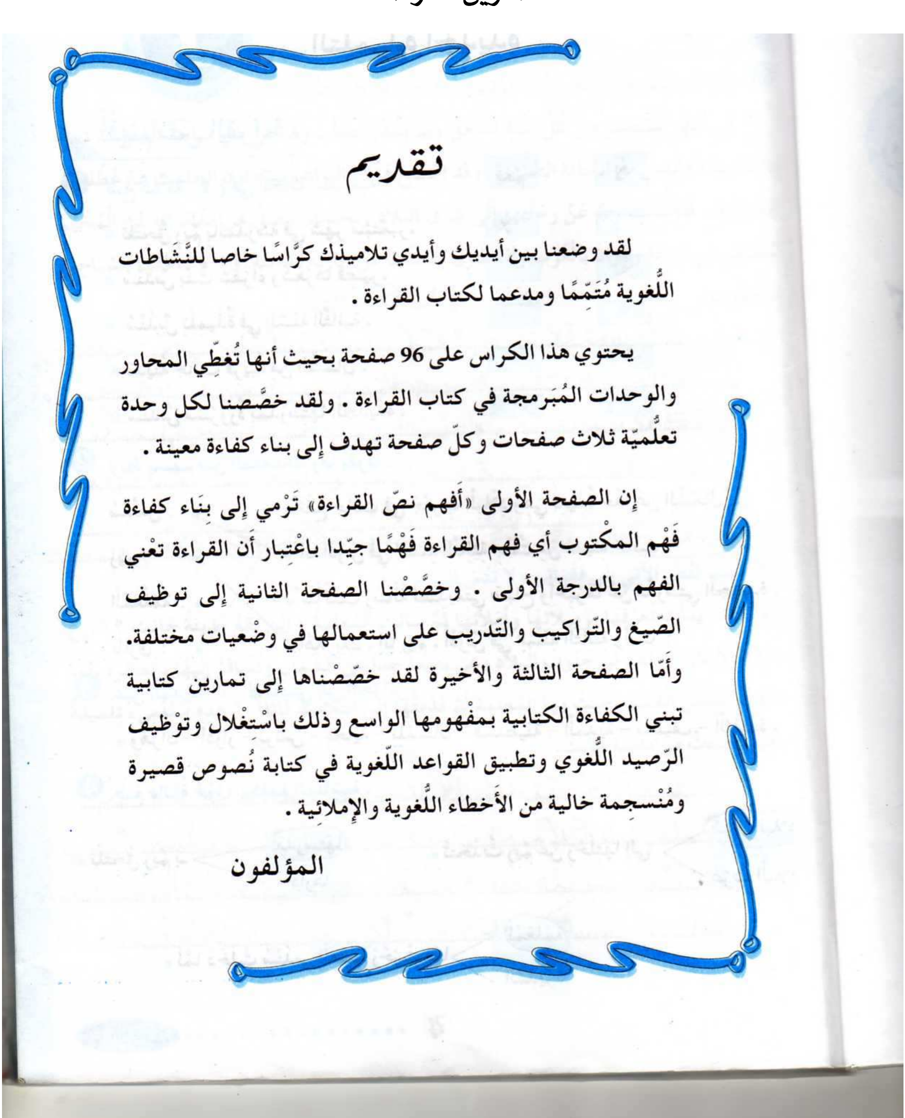
صائِم •	• شَبْعان
جائِع •	• بَطيء
حُلْو •	• مُرّ
سَريع •	• مُفْطِر

62

وأخيرا يقوم التلاميذ بإنجاز تمارين اللغة من كتاب كراس النشاطات اللغوية التي تتطابق مع الدروس النظرية التي درسها في كتاب القراءة والتدريبات الواردة فيه. وهو يمثل حوصلة لمختلف المعارف والمهارات التي يكتسبها الطفل في مختلف مستويات اللغة.

كيفية إنجاز التمرينات اللغوية في كتاب "كراس النشاطات اللغوية"





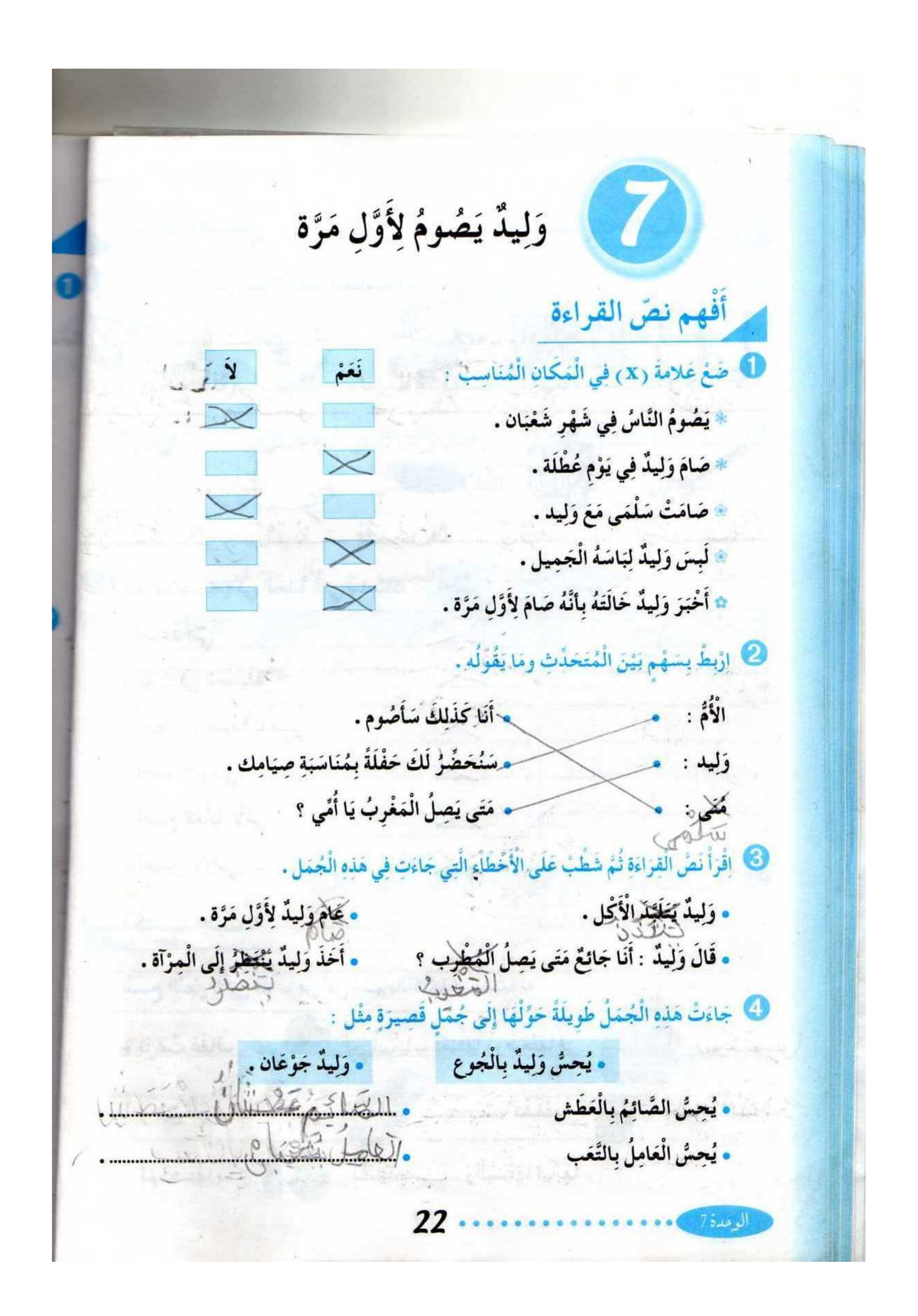
تقديم

لقد وضعنا بين أيديك وأيدي تلاميذك كرَّاسًا خاصا للنَّشاطات اللُّغوية مُتَمِّمًا ومدعما لكتاب القراءة .

يحتوي هذا الكراس على 96 صفحة بحيث أنها تُغطِّي المحاور والوحدات المُبَرمجة في كتاب القراءة . ولقد خصَّصنا لكل وحدة تعلُّميّة ثلاث صفحات وكلّ صفحة تهدف إلى بناء كفاءة معينة .

إن الصفحة الأولى «أَفهم نصّ القراءة» تَرْمي إلى بنَاء كفاءة فَهْم المكْتوب أي فهم القراءة فَهْمًا جيّدا باعْتِبار أن القراءة تعْني الفهم بالدرجة الأولى . وخصَّصْنا الصفحة الثانية إلى توظيف الصّيغ والتّراكيب والتّدريب على استعمالها في وضْعيات مختلفة. وأَمّا الصفحة الثالثة والأخيرة لقد خصّصْناها إلى تمارين كتابية تبني الكفاءة الكتابية بمفْهومها الواسع وذلك باسْتِغْلال وتوْظيف الرّصيد اللُّغوي وتطبيق القواعد اللّغوية في كتابة نُصوص قصيرة ومُنْسجِمة خالية من الأَخطاء اللُّغوية والإملائية .

المؤلفون



7 وَلِيدٌ يَصُومُ لِأَوَّلِ مَرَّة

أَفْهم نصّ القراءة

1 ضَعْ عَلامَةَ (X) فِي الْمَكانِ الْمُناسِبِ :

	نَعَمْ	لاَ
* يَصُومُ النَّاسُ فِي شَهْرِ شَعْبان .		X
* صَامَ وَلِيدٌ فِي يَوْمِ عُطْلَة .	X	
* صَامَتْ سَلْمَى مَعَ وَلِيد .		X
* لَبِسَ وَلِيدٌ لِبَاسَهُ الْجَمِيل .	X	
* أَخْبَرَ وَلِيدٌ خَالَتَهُ بِأَنَّهُ صَامَ لِأَوَّلِ مَرَّة .	X	

2 اِرْبِطْ بِسَهْمٍ بَيْنَ الْمُتَحَدِّثِ وما يَقُولُه .

- الأُمُّ : • — • أَنَا كَذلِكَ سَأَصُوم .
- وَلِيد : • — • سَنُحَضِّرُ لَكَ حَفْلَةً بِمُنَاسَبَةِ صِيَامِك .
- مُنَى : • — • مَتَى يَصِلُ الْمَغْرِبُ يَا أُمِّي ؟

3 اِقْرَأْ نصَّ القِراءَةِ ثُمَّ شَطِّبْ عَلَى الأَخْطاءِ الَّتِي جاءَتْ فِي هَذِهِ الْجُمَل .

- وَلِيدٌ يَتَلَذَّذُ الأَكْل .
- عَامَ وَلِيدٌ لِأَوَّلِ مَرَّة .
- قَالَ وَلِيدٌ : أَنَا جَائِعٌ مَتَى يَصِلُ الْمُطْرِب ؟
- أَخَذَ وَلِيدٌ يَنْظُرُ إِلَى الْمِرْآة .

4 جاءَتْ هذِهِ الْجُمَلُ طَوِيلَةً حَوِّلْهَا إِلَى جُمَلٍ قَصِيرَةٍ مِثْل :

- يُحِسُّ وَلِيدٌ بِالْجُوع • وَلِيدٌ جَوْعَان .
- يُحِسُّ الصَّائِمُ بِالْعَطَش • ....
- يُحِسُّ الْعَامِلُ بِالتَّعَب • ....

22 .... الوحدة 7

أُوظِّف النّكرة والمعرفة

1. اِسْتَخْرِجْ مِنَ نَصِّ الْقِراءَةِ ص (46) خَمْسَ كَلِمَاتٍ مُعَرَّفَةٍ وَخَمْسَ كَلِمَاتٍ نَكِرَة .

الْكَلِمَاتُ النَّكِرَة	الْكَلِمَاتُ الْمُعَرَّفَة
•	• ....
•	• ....
•	• ....
•	• ....
•	• ....

2. حَوِّلِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ مِنَ النَّكِرَةِ إِلَى الْمَعْرِفَة .

• مَائِدَةٌ .... • عَسَلٌ .... • بِطَاقَةٌ ....
• مَأْكُولاتٌ .... • بُرْنُسٌ .... • مُؤَذِّنٌ ....
• بِطَاقَةٌ .... • شَرُوبٌ .... • إِفْطَارٌ ....

3. حَوِّلِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ مِنَ الْمَعْرِفَةِ إِلَى النَّكِرَةِ ثُمَّ اشْرَحْ لِزُمَلائِكَ كَيْفَ فَعَلْت .

• حَضَرْتُ السَّهْرَةَ لَيْلَةَ أَمْس . • ....
• تَنَاوَلَتِ الْعَائِلَةُ طَعَامًا لَذِيذًا . • ....
• تَشَمَّمَ وَلِيدٌ الرَّوَائِحَ الطَّيِّبَة . • ....
• أَخْرَجَتْ أُمُّ وَلِيدٍ الْبُرْنُسَ مِنَ الْخِزَانَة . • ....

4. ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الْكَلِمَاتِ النَّكِرَةِ وَخَطَّيْنِ تَحْتَ الْكَلِمَاتِ الْمُعَرَّفَةِ فِيمَا يَلِي :

• جَلَسَ وَلِيدٌ أَمَامَ الْمَائِدَةِ فَوَضَعَتْ أُمُّهُ أَمَامَهُ شَرُوبًا مُحَلًّى بِالْعَسَلِ وَحَلِيبًا وَتَمْرًا مَحْشُوًّا بِالزُّبْدَة .
وَعِنْدَمَا أَعْلَنَ الْمُؤَذِّنُ عَنْ وَقْتِ الْإِفْطَارِ قَالَتِ الْعَائِلَةُ بِصَوْتٍ وَاحِدٍ : تَقَبَّلَ اللهُ صِيَامَك .

3- تحليل مقدار المهارات اللغوية التي يكتسبها المتعلم من خلال كتاب القراءة للسنة الثالثة الابتدائية:

1) مهارة الاستماع[23]: لقد قامت الدراسات اللغوية الحديثة وخاصة في مجال تعليمية اللغة إلى تحديد مكانة اللغات في الإطار المدرسي على أن اللغة التي يستعملها المعلم ويتبادلها مع التلميذ تشكل لغة المجتمع التي يتفاهم ويتواصل بواسطتها الأفراد. إن اللغة نظام من الأدلة المتعارف عليها تخضع إليها التجربة البشرية يعني أن الطفل عندما يتعلم اللغة لا يتعلمها دفعة واحدة بل يتعلم وحدات ومستوياتها بالتوالي والتدرج انطلاقا من الخبرات العملية التي يجهزها ويعدها له المعلم بنظام وترتيب تتماشى وطبيعة الدرس وطريقة تدريسه وحسب مراحل نموه وعمره. إن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم حسب ابن جني أي أن ميزة اللغة تنطلق من المنطوق ومن المسموع ثم تنتقل إلى المكتوب. والطفل حين يتعلم اللغة والمهارات اللغوية عن طريق الاستماع أولا ينتبه إلى المعلم وينصت إليه ثم يلاحظ ما يقال ويدركه وما ينطق، وثانيا يأتي دور النطق والكلام ومن ثم يتعلم الطفل اللغة نطقا واستماعا مع العلم أن اللغة نظام اجتماعي يخضع لمعايير اجتماعية وللعرف الاجتماعي الذي يتفاعل معه أفراد المجتمع من قيم وعادات وطقوس دينية وثقافة.

ويتم الاتصال والتخاطب بين المعلم والمتعلم باللغة يكتسب من خلالها المنطوق ثم المكتوب لأن اللغة من حيث نشأتها وحسب الدراسات اللغوية التاريخية فهي مشافهة ليست مقروءة وحتى أندري مارتيني يوضح ذلك في قوله: "***أن الأدلة اللغوية التي يعبر عنها الإنسان منذ العصور القديمة ما هي إلا مجرد أصوات ينطق بها، وأغلب الناس يعرفون المنطوق دون القراءة، نتعلم الكلام قبل القراءة***"[24].

وإذا كانت اللغة المنطوقة التي يكتسبها الإنسان في مجتمعه لا تتم إلا بواسطة حاسة السمع التي يدركها أثناء تفاعله مع غيره من الأفراد ويتجاوب معهم حتى يتعلم الكلام؛ فقد دعت المناهج التربوية إلى العناية بالسماع كعنصر أساسي لاكتساب اللغة المنطوقة بالممارسة المباشرة والمتكررة بناء على هذا الشعار التعليمي الذي يقتضي نهجه بهذا الشكل:

1- اسمع. 2- قل- تكلم- أعد. 3- أنظر إلى الشكل المكتوب...فيكون المتعلم في هذه الحالة بمثابة المتلقي الذي ينصت إلى المعلم دون المشاركة في الحوار أو في الاستفسار ويظهر ذلك أثناء حصة القراءة والمحفوظات.

إضافة إلى السماع نجد حاسة البصر التي تؤدي مهامها في الخبرة المباشرة والبديلة بمختلف أنواعها المتمثلة في الصور التي لاحظناها في الكتاب المدرسي قبل عرض الوحدة التعلمية، وفي النص التوثيقي والوقفة التقييمية وفي المحفوظات بحيث أن كل صورة تعبر عن موضوع من موضوعات الدرس وعن غرض معين للدرس مما يجعل المتعلم يفهم ما يقال وما يسمعه ثم ينطق كلمات وجمل متأملا الصورة محاولا فهم المعنى الذي تعبر عنه وربطها بمحتوى النص. وتشكل الصورة دافعا رئيسيا للعملية البصرية التي تصور لها الأشياء كما هي موجودة في الواقع أو في الطبيعة أو تشبهها على الأقل وتقترب إليها من حيث الشكل أو السمات التي تتصف بها تلك المادة التي تنقل إلى الذهن لتتكون المفاهيم العامة للمتعلم.

ومع ذلك فإن أنواع الرسوم تعد وسائل هامة يستعين بها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة حتى يضمن توصيل الفكرة الأساسية التي يشتمل عليها الدرس المقدم إلى متعلميه على أساس أن الصورة والرسم يوضح كلاهما مدلول الكلمة ومعناها[25]. هذه الكلمة التي لا تحتوي على أي عنصر من العناصر التي تشكل الشيء المراد دراسته والذي ترمز إليه الكلمة، ولذلك كانت الرسوم أقل تجريدا من الكلمة، لأنها تشتمل على الشكل العام للشيء أو على كثير من عناصره المكونة له في الواقع، بما تقدمه من أساس حسي بصري يساعد المتعلم على فهم الأفكار والحقائق التي يتضمنها الدرس في المواقف التعليمية المختلفة، والرسوم التعليمية والتوضيحية التي نجدها بكثرة في الكتاب المدرسي في كتاب الرياضيات والتكنولوجيا والتربية الإسلامية والتربية المدنية وغيرها.

2) مهارة النطق: بعد استماع المتعلم للقراءة النموذجية للمعلم يحاول أن يقلد المعلم ويقتدي بتلك القراءة حتى يكتسب مهارة التلفظ والكلام لأن طبيعة الإنسان يسمع أكثر مما يتكلم، ويتكلم أكثر مما يقرأ، ويقرأ أكثر مما يكتب. وهذه الفرضية شائعة باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية. ثم يكون التدريب على قراءة التلاميذ

والقراءة التفسيرية التي تساعد المتعلم على التمييز بين الحروف والتراكيب والكلمات والجمل والمفردات من حيث النطق- لأن الغاية التدرب على نظام لغوي متكامل من خلال التراكيب المتكاملة أيضا أي إتباع طريقة كلية وقد تكون تحليلية بعد الكليات، ذلك أن اللغة في حد ذاتها نظام صوتي متداخل ومترابط، وكلي وليس جزئيا؛ ومن ثم لابد من طريقة تراعي هذه الجوانب وهذا ما ذهب إليه علم اللغة الحديث.

تقديم الدرس: درس القراءة الذي يكون نصا نثريا أو حواريا يقوم على تعليم البنية اللغوية التي ترافقها الصورة التي تخدم موضوع النص ثم محاولة المعلم إبعاد الصورة والقيام بالقراءة. ويمكن للمعلم أن يصحح نطق المتعلم من وقت إلى آخر إذا لم يكن المتعلم يدرك ذلك وإن أدرك الأمر فيصحح نفسه مباشرة دون الاستعانة بالمتعلم. وإلى جانب الصورة المعبرة التي تساعد على الإدراك والفهم تخصص لهم حصة لإنجاز التمرينات العامة من تراكيب واستعمال المفردات الجديدة في جمل وتطبيق القواعد النحوية.

3) مهارة التعبير الشفوي: إن اكتساب مهارة التعبير الشفوي أو الحديث من بين الأهداف الأساسية التي تخدم عملية التعلم على تحقيقها لدى المتعلم بالإضافة إلى الأهداف الأخرى كالقراءة، والكتابة، والحديث كمهارة من المهارات اللغوية تكتسب ولاشك بالتدرب، والممارسة الفعلية للغة استماعا ونطقا، وكلما تدرب المتعلم على النطق باللغة التي تتيح له فرصة التعبير الشفوي باستعمال الرصيد اللغوي الذي يتحصل عليه في القسم. وتتمثل في التمارين والتدريبات الشفهية التي تناسب الاتجاهات اللغوية الحديثة التي ترى أن اللغة نظام صوتي، مسموع ومنطوق. وتعتمد أيضا على كثرة تمارين كتابية التي تأتي بعد القراءة والكتابة. وتقوم أيضا هذه الطريقة على السمع والنطق اللذين يساعدان في خلق مهارة التعبير الشفوي في حالة الإكثار من عرض الوسائل البصرية التي تثير المتعلم وتدفعه إلى التعبير الشفوي. كما يساعده أسلوب الحوار على العملية التركيبية للغة التي تتم كالتالي: عرض الصورة- استماع المتعلم إلى المعلم والتلفظ وتكرار الملفوظ والتدرب على النطق والفهم (فهم الكلمات الغامضة) وأخيرا بيان الصورة مع التعبير في موقف ما دون اللجوء إلى المعلم وأخيرا

التعبير النهائي والشفوي للغة وفي هذه الحالة يشعر بالتشوق والإرادة في التعبير فتنشأ له الخبرة أو الخبرات الجديدة في هذه العملية.

4) مهارة القراءة[26]: تعد القراءة وسيلة لفك رموز اللغة وفهم مضمون الكتابة ولكسب المعلومات والخبرات. وتكاد المادة الأساسية في الحصول على المهارات الضرورية بما تتيحه من الاطلاع على أنواع مختلفة من الثقافات والمعلومات عن طريق المطالعة الواسعة. وتتلخص أهميتها في النقاط التالية:

- تساعده على حسن الأداء.
- تساعده على تمثيل معاني النص المقروء.
- اكتساب كثير من المهارات المساعدة على ذلك كالسرعة، والقدرة على تحصيل المعاني.
- تغرس في نفس المتعلم الميل إلى المطالعة الحرة والولوع بها.
- تفيد في تنمية الحصيلة اللغوية من مفردات، وجمل وتراكيب.
- تساعد على إكساب صاحبها القدرة على الفهم لما يقرأ ويطالع.
- تدرب المتعلم على قراءة أنواع الكتب العلمية أو الأدبية والجرائد والصحف والمجلات...الخ.

5) مهارة الكتابة: تأتي بعد مهارة القراءة التي يجب أن تكون متلوة في كثير من الأحيان بحصة الكتابة التي تميز كتابة الحروف عن بعضها إذا كانت في بداية الكلمة وفي وسطها وفي أخيرها. فيكتسب المتعلم مهارة الخط عن طريق مهارة القراءة والكتابة على السبورة. كما يكتسب أيضا مهارة الإملاء التي تعد أساس هام في التعبير الكتابي، ووسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية والرسمية ويمكن المتعلم وتدربه من الكتابة دون أخطاء ويدرب المتعلم على رسم حروف الكلمات رسما صحيحا ويدرب المتعلم على التمييز بين الأصوات اللغوية المختلفة وأشكالها ويدرب المتعلم على الخط.

خاتمة: يعتبر الكتاب المدرسي من الروافد الأساسية في مجال تعليمية اللغة الذي يهدف إلى تنمية الخبرات وإنشاء مختلف المهارات وفق مستويات اللغة. فتنمي القدرات الذهنية للمتعلمين في كل عصر تصنع منهم تربية تتوافق وتطورات العصر والحضارة التي تتطلب منهم اكتساب المعرفة والعلوم والثقافة والاطلاع على حضارات الأجناس.

إن الكتاب المدرسي لا يستعمل لدى المتعلم الصغير بل يتسع على كل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي والثانوي وحتى الجامعي، لأن اللغة المنطوقة التي نكتسبها من المجتمع (المدرسة) لا تكفي لسد النقائص التي يعاني منها الطفل أثناء ممارستها ولا تستطيع أن تحدد المفاهيم المجردة التي يجب أن يستوعبها في لحظة ما ولا تفي بحاجياته وأغراضه. وفي هذه الحالة يتطلب من المعلم أن يخضع المفاهيم المجردة إلى الحسيات يدركها المتعلم في الواقع المعاش ليتمكن من اكتساب فكرة تطوره شيئا فشيئا إلى معرفته واكتشافه للمجردات بانتقاله من الأصغر إلى الأكبر ومن الأسهل إلى الأصعب بواسطة التعليم التدريجي. ويتضح من خلال عرض مثلا صورة لمدرسة في كتاب القراءة أو رسم المستطيل والمربع أو الدائرة لبيان معناها أو بإعطاء مثال على شيء يأخذ ذلك الشكل كالعلبة أو الشمس، لأن النطق بهذه المفاهيم كألفاظ لا يمكن أن يفهمها المتعلم. وينطبق كل هذا حتى في المواد الأخرى كالمواد العلمية الأخرى كالتربية العلمية والتكنولوجية التي تتطلب خبرة علمية مباشرة ومادة الجغرافيا والتاريخ . فإذن تتجلى أهمية الكتاب المدرسي في كونه يقرب الأشكال والمجردات إلى الحقائق الحسية التي يدركها عن طريق الملاحظة والمشاهدة التي بإمكانها أن تنتقل إلى لغة لفظية يعبر بها المتعلم عن حاجياته الاجتماعية. وأن هذه المدركات الذهنية المرتبطة بالخبرات السابقة يمكن أن تخلق خبرات جديدة قادرة على اكتساب المهارات اللغوية والقدرات العقلية التي هي مركز التفكير والإبداع لمواكبة العصر والتقدم العلمي في هذا العصر. وهذا التعليم يوجه المتعلم إلى اكتساب المهارات العملية في حياته الاجتماعية والعلمية التي تجعل منه فردا قادرا على التكيف مع الحياة والمجتمع. يقول الدكتور إبراهيم مطاوع في هذا الشأن: "***يمكن القول بأن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم***

وتوضيح معاني كلمات الدرس أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم، دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام"[(27)]. ويدل على أن المتعلم يكتسب مهارات اللغة انطلاقا من فروع اللغة التي تعد دروسا للغة ووحدة متكاملة للغة.

وأقترح في هذا الصدد ما يلي:

1- العناية بالكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية مركزية وعلى أنه يشكل أساس تعليم اللغة.

2- أن يكون الكتاب متلائما مع مستوى المتعلم وقدراته الذهنية.

3- أن يكون المضمون والموضوعات التي تعالج في المحاور متطابقة مع الصور الموحية إليه من ناحية وتخدم خاصة ما يقرب الطفل إلى حواسه وإلى واقعه الاجتماعي.

4- أن تخدم لغة الكتاب مراحل نمو الطفل وعمره.

5- اعتماد الخبرات المباشرة وغير المباشرة وكل الوسائل التي تساعد المتعلم في اكتساب القدرات اللغوية.

6- أن لا نقيد قدرات المتعلم بالمجال المدرسي وإنما يتطلب منه استثمار تلك الكفاءات في مجتمعه في ظروف يتطلبها العصر الراهن مع التطور الحضاري.

7- الاعتماد على تعدد الوسائل التعليمية (الوسائل التكنولوجية) التي تؤدي إلى تحقيق التعليم الناجح 8- الدعوة إلى المؤسسات التربوية والتعليمية إلى توحيد لغة الكتاب والكتاب بحد ذاته حتى تنشأ للمتعلم آفاق مستقبلية تطمح للتعليم الجيد على مستوى البلدان العربية ولتقوية الروابط بين مختلف المؤسسات التربوية وتبادل المعارف والثقافات فيما بينها. وذلك من أجل وضع نظام تربوي شامل وقائم على أسس تربوية بما فيها المنهج والأهداف والبرنامج والكتاب المدرسي.

الهوامش:

1-إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، ط2. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1976، ص28.

2-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988، ص 57.

3-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 58.

4-ابراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، ص28.

5-نفس المرجع السابق، ص28.

6-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 58، 60.

7-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 60.

8- نفس المرجع السابق، ص61.

9-نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1. بيروت: دار النفائس 1985، ص 237، 238.

*لوحة الجيوب: تعد من الورق المقوى (الكرتون)، يثبت في لوح آخر، وفيه عدد من الجيوب في وضع أفقي. والغرض من هذه الجيوب أن تكون معدة، بحيث يمكن عرض البطاقات فيها أمام أعين التلاميذ.

اللوحة الوبرية: تتكون من قطعة قماش ذي وبر تشد على إطار يناسبها. ولاستخدامها تكتب الكلمات أو الجمل، وترسم الصورة التي تدل عليها بطاقات الورق المقوى، وتلصق في ظهرها مواد تساعد على التصاقها باللوحة عند الحاجة.

اللوحة الممغنطة: وهي لوحة ذات وجه معدني، تستخدم بواسطة قطعة من المغناطيس.

*1لمزيد من المعلومات حول الوسائل التعليمية، راجع:-منصور: سيكولوجية الوسائل التعليمية -العريان: الوسائل التعلمية؛- بدران: الوسائل التعليمية.

10- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 49.

11- أقبال فازية، الدراسات اللغوية التطبيقية. مذكرة لنيل شهادة الماجستير: 2000-2001 ص55.

12- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص50.

13-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص50.

14-جون ديوي، تر، محمد علي العريان، قاموس جون ديوي للتربية (مختارات من مؤلفاته). القاهرة: 1964، ص48.

15- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص56.

16-حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الدار الجامعية: د.ت ص165.

17-إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم، ط3. بيروت-لبنان: دار الكتاب اللبناني 1981، ص 149.

18-كريمة أوشيش وفتيحة خلوت"طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط". مجلة اللسانيات، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته: مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر. الجزائر: ع11، 2006، ص95.

19-أحمد حسين اللقاني، المنهج، الأسس،المكونات، التنظيمات. القاهرة: عالم الكتب، 1994، ص 16.

20-كريمة أوشيش وفتيحة خلوت"طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط". مجلة اللسانيات، ع11، ص95.

21-عبد الرحمان الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية". مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974-1973، ع4، ص44.

22- مفتاح بن عروس والطاهر لوصيف وعائشة بوسلامة-سباح معلمة، كتابي في اللغة. رياض النصوص، من الكتاب المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010- 2011، ص 2-3.

23-دليل الأستاذ للتعليم الابتدائي.

24- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الجزائر: 2005، ص28.

25-مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص29.

26-نفس المرجع السابق، ص29.

27-دليل كتاب القراءة السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

التوزيع السنوي لكتاب القراءة للسنة الثالثة الابتدائية

التّوزيـــع السنـ

المشاريع الكتابية	المحاور	النصوص	تراكيب و ظواهر نحوية	الصيغ و الأساليب
كتابة رسالة	المدرسة	التلميذة الجديدة زيارة المكتبة الوطنية في ورشة الرسم	النص الفقرة الجملة	كذلك – أيضا
كتابة دعوة	العائلة	أسرة البوم الصغير التعاون في الأسرة عفاف أم صغيرة	الاسم الفعل الحرف	طول النهار / طول الليل الروابط :الواو – الفاء – ثم
كتابة بطاقة تهنئة	الأعياد	وليد يصوم لأول مرة سروال علي ديك العيد	النكرة و المعرف المذكر و المؤنث المفرد و الجمع	أريد أن أرجوك السين / سوف ليس عندي
كتابة قائمة	الصحة وجسم الإنسان	مرض أمين سليمان والدواء الضار منى مريضة	جمع التكسير جمع المذكر السالم جمع المؤنث السالم	لماذا ؟ ألا النفي بـ لا عليك أن
كتابة قصة	العلاقات الاجتماعية	بائعة الكبريت 1 بائعة الكبريت 2 البنات الثلاث	الجملة الفعلية البسيطة الجملة الاسمية البسيطة جمل اسمية أخرى	في يوم من الأيام . بينما وهكذا لا شك أن الواحدة تلو الأخرى
كتابة شعر	الطبيعة والبيئة	السحابة المسافرة البط الصغير قوس قوزح والعصافير الأشجار والعصفور الصغير	الجملة الفعلية + الصفة الجملة الفعلية + الحال الجملة الفعلية + الصلة الذي والتي الجملة الفعلية + الصلة اللذان واللتان	الصفة صيغة الحال صيغة الذي والتي أيها – أيتها
كتابة نص سردي	الريف و خدمة الأرض	الضيعة الساحرة قطيع الأغنام في حديقة المنزل	الجملة الاسمية المنفية بليس الجملة الفعلية المنفية بلا الجملة الفعلية المنفية بلم ولن	النفي والاستثناء بـ "لم" " إلا " . شيئا فشيئا أفضل أن
إنجاز دليل	المدينة و الحرف	في المدينة ساعي البريد دبدوب الطباخ	الجملة الفعلية + الظروف (أمام– وراء– قدام) الجملة الفعلية + ظرف الزمان بعدما – عندما الجملة الفعلية + حروف الجر في – إلى – على	المثنى والجمع "هذان–هؤلاء" " لم " – " بل " " ما " – " حتى "
كتابة حوار	الأعلام ووسائل النقل	الصغير الكبير الجهاز العجيب بين الماء و السماء	الجملة الاستفهامية بالهمزة و " هل " . الجملة الاستفهامية ب: " من – ماذا " الجملة التعجبية	" هل " – " أم " " آه " – "كم" – " هو "
إنجاز لافتة	الألعاب	في مسبح الحديقة مهرجان الألعاب	الجملة مع : " لكي – لأن " مراجعة التراكيب والصيغ	" لكن "

ـــــــــــوي للمحتوى

الصرف	الإملاء	المعجم	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة
هو – هي	"الـ" القمرية "الـ" الشمسية	الرصيد الخاص بالمدرسة وبالخريف	نص وصفي إخباري	نحن أطفال صغار	13 – 10 17 – 14 21 – 18
أنا / نحن مع المضارع	ترك البياض بين الكلمات	الرصيد الخاص بالعائلة الرصيد الخاص بالمنزل	نص وصفي إخباري حول مفهوم العائلة	الأم جدتي	31 – 28 35 – 32 39 – 36
السين / سوف أنت، أنت، أنتما، أنتم، أنتن مع الماضي	التنوين بالضم التنوين بالفتح التنوين بالكسر	أضداد الصفات	نص حول عيد الاستقلال	العيد	49 – 46 53 – 50 57 – 54
استبدال الاسم بالضمير هو، هي، هما، هم، هن	الألف المقصورة في الأسماء الألف المقصورة في الأفعال الألف المقصورة في الحروف	الرصيد الخاص بالأطعمة الرصيد الخاص بالطب	نص علمي حول فوائد الأطعمة	الطبيبة	67 – 64 71 – 68 75 – 72
استبدال الاسم بالضمير المتصل ـه – ها	الهمزة في أول الكلمة الهمزة في وسط الكلمة الهمزة في آخر الكلمة	الترادف الأضداد في الأسماء والأفعال	نص إخباري حول التضامن	جيراننا	85 – 82 89 – 86 93 – 90
أنا،أنتَ،أنت مع الماضي والمضارع	التاء المربوطة التاء المفتوحة الذي – التي اللذان – اللتان	الترادف الرصيد الخاص بالعصافير الرصيد الخاص بأنواع الأشجار	نص علمي حول العصافير الأشجار	الماء العصافير	103 – 100 107 – 104 111 – 108 115 – 112
توظيف ما و لا مع الفعل الماضي و المضارع	الألف بعد الواو في الأفعال كتابة لكن – هكذا – إله	الرصيد الخاص بالبادية والريف الرصيد الخاص بخدمة الأرض الرصيد الخاص بأدوات الفلاح	نص إخباري حول فوائد الحبوب و الحيوانات	في مطلع الربيع من أغاني الرعاة	125 – 122 129 – 126 133 – 130
الضمير المتصل : ي – ه – ها – ك – ك. بي – بـه – بها – بك – بكِ.	الكاف+ التعريف الباء + التعريف اللام + التعريف	الرصيد الخاص بالمدينة الرصيد الخاص بالحرف	نص إخباري حول الصناعة اليدوية والحرف .	النجار	143 – 140 147 – 144 151 – 148
فعل الأمر	كتابة علامات الوقف	الرصيد الخاص بوسائل الاتصال	نص إخباري حول وسائل النقل	القبطان الصغير	161 – 158 165 – 162 169 – 166
مراجعة	مراجعة التاء المفتوحة والمربوطة	الرصيد الخاص بالألعاب والرياضة	نص إعلامي حول الألعاب	أرجوحتي	179 – 176 183 – 180

الوضعيات	إستراتيجية الوضعية	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	التمهيد للدخول في جو الدرس	يطرح المعلم الأسئلة : ـ هات مرادفات: تعج ـ منزوية- مسرورة	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة المطروحة
بناء التعلم	الملاحظة	يبرز المعلم الأمثلة المبينة في الصفحة (13) ثم يسأل: مم تتكون الأسرة المدرسية؟ ـ هل الخضار فرد من أفراد الأسرة المدرسية؟	أن يلاحظ المتعلم الأمثلة و يجيب التلميذ عن الأسئلة المطروحة
استثمار المكتسبات	التدرب على ما تم اكتسابه	يتم تصحيح التمرينات ص (13) حيث تتم المحاولات الفردية ثم الإصلاح الجماعي ـ 1. استبدل الكلمة الملونة بكلمة لها المعنى نفسه في الجمل الآتية: ـ المدرسة تعج بالتلاميذ ـ اجتمع هؤلاء البراعم ـ كان التلاميذ يتبادلون	أن يقوم المتعلم بتصحيح التمرينات كتابيا مستغلا الظاهرة

		الحديث ـ عادت سندس مسرورة إلى الدار 2ـ هذه قائمة أفراد الأسرة المدرسية أكتبها ثم شطب على الدخيل: - التلاميذ ـ المدير ـ الخالة ـ النجار ـ المستشار ـ الحارس ـ المعلمون ـ المفتش	المكتسبة

أوظف لغتي (كتابة)

صرف

الموضوع: توظيف الضميرين هو ـ هي

المدة: غير محدد ة

الوسيلة: السبورة, نص القراءة, كتاب القراءة

المجال: (1)

الوحدة: (2)

الحصة: (1)

الكفاءة المستهدفة: القدرة على الاستبدال بين الاسم والضمير

الوضعيات	إستراتيجية الوضعية	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	التمهيد للدخول في جو الدرس	يطرح المعلم الأسئلة: ـ من أغلق الباب ؟ (هو) ـ من تغيب عن الدرس أمس ؟ (هي)	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة المطروحة

بناء التعلم	الملاحظــة	يبرز المعلم الأمثلة المبينة في الصفحة (17) ثم يسأل: ـ لاحظ المفردات الملونة بالأحمر. ـ ما نوعه؟ ـ بماذا تم استبدالها؟	أن يلاحظ المتعلم الأمثلة ويجيب التلميذ عن الأسئلة المطروحة
استثمار المكتسبات	التدرب على ما تم اكتسابه	يتم تصحيح التمرينات ص (17) حيث تتم المحاولات الفردية ثم الإصلاح الجماعي 1. أنقل على كراسك الجمل الآتية وأنجز حسب النموذج: ـ شرحت المعلمة الدرس = هي شرحت الدرس . ـ نهضت سندس باكرا . ـ استقبل المدير التلاميذ . ـ سألت ريم سندسا . ـ ابتسمت المعلمة.	أن يقوم المتعلم بتصحيح التمرينات كتابيا مستغلا الظاهرة المكتسبة

تراكيب نحويـة (كتابة)

الموضوع: النص

المدة: غير محددة

الوسيلة: السبورة, نص القراءة، كتاب القراءة.

المجال: (1)

الوحدة: (1) الحصة: (1)

الكفاءة المستهدفة: القدرة على معرفة مكونات النص.

الوضعيات	إستراتيجية الوضعية	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	مراجعة التراكيب السابقة	يطرح المعلم الأسئلة: - من يذكر بعض الحروف؟ - اذكر كلمات ذات معنى - قل جملة مفيدة	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة المطروحة
بناء التعلم	الملاحظة	يبرز المعلم الأمثلة المبينة في أعلى الصفحة (12) ثم يسأل: - ماذا تلاحظ في أعلى النص؟ - كم من جزء يتكون منه هذا النص؟ - كيف نسمي كل جزء؟	أن يلاحظ المتعلم الأمثلة أن يجيب التلميذ عن الأسئلة المطروحة
	التـذكـر	يشرح المعلم الظاهرة قائلا: هذا النص يتكون من فقرا ت 1 .2 .3 لم يسبق الفقرة الأولى شيئا وتنتهي كل فقرة بنقطة.	أن يستمع المتعلم ويشارك في استنباط القاعدة

	القاعدة	يتكون النص من عنوان وفقرات تبدأ الفقرة دائما في بداية السطر بعد بياض	أن يقرأ التلميذ القاعدة
استثمار المكتسبات	التدرب على ما تم اكتسابه	يتم تصحيح التمرينات ص (12) حيث تتم المحاولات الفردية ثم الإصلاح الجماعي 1 ـ فقرات النص مشوشة رتبها ترتيبا صحيحا في كراستك وضع عنوانا للنص الفقرة الأول: دخلنا القسم ـــ الفقرة الثانية.بعد المناداة العنوان: اختياري 2 ـ اقرأ النص جيدا وأذكر عدد فقراته عدد الفقرات: 2	ـ أن يقوم المتعلم بتصحيح التمرينات كتابيا مستغلا الظاهرة النحوية المكتسبة

تربية إسلامية

الموضوع: النص

الوحدة: أركان الإسلام.

رقم الوحدة: (1)

الوسيلة: كتاب التلميذ ، صور ، مسجل...الخ.

المشروع: أعرف ديني رقم المشروع: (1)

عدد الحصص: (3) مدة كل حصة: 30 دقيقة

الكفاءة المستهدفة: القدرة على التعريف بأركان الإسلام وتعدادها و شرحها.

المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	قراءة الفقرة	يطلب المعلم من المتعلمين فتح الكتب ص(6) لتتم قراءة النص أركان الإسلام ثم يسأل \ماذا قال الرسول (ص) عن قواعد الإسلام	- أن يقرأ المتعلم النص جيدا - أن يجيب التلميذ عن السؤال انطلاقا من النص
بناء التعلم	التعرف على بعض المصطلحات	يقوم المعلم رفقة التلاميذ للتعرض لمعاني المفردات التالية (بني \ الإسلام \ شهادة)	أن يشارك المتعلم في إيجاد معاني للمفردات

	حول مفهوم الموضوع	يطرح المعلم الأسئلة التالية: ما معنى لا إله إلا الله ؟- ما معنى محمد رسول الله ؟- ماذا نسمي من ينطق بالشهادتين؟- اذكر أركان الإسلام	أن يجيب المتعلم شفويا على الأسئلة
	التعلم	يقرأ المعلم الجمل ص(7) ثم يطالبهم بالقراءات الفردية	أن يقرأ المتعلمون الجمل
	التذكر (المحتوى المعرفي)	بعد الإجابة على الأسئلة يتم استخلاص أركان الإسلام (شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله \ إقام الصلاة \ إيتاء الزكاة \ صوم رمضان \ الحج)	أن يقرأ المتعلم المحتوى المستخرج ويحفظه
استثمار المكتسبات	انجاز تمرينات	يطالبهم المعلم بإنجاز التمرينات ص (7) في الكراسات لون المربعات التي تضم أركان الإسلام الشهادتان\ إيتاء الزكاة\ إقامة الصلاة\ الحج\ الصوم	أن يستعين المتعلم بمكتسباته للإجابة عن الأسئلة

ملاحظة (يوزع المعلم الوحدة التعليمية على عدد الحصص المحددة في المنهاج)

تربية علمية

الوحدة: تجمد الماء

رقم الوحدة (1)

المـدة: 120 د

المجال: المادة

رقم المجال (1)

الوسائل: ....

الكفاءة المستهدفة: استعمال المحرار للتعرف على درجة حرارة تجمد الماء

المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التعليمية والتعلمية		مؤشر الكفاءة
الحصة الأولى (45 د)	وضعية الانطلاق مرحلة جماعية	ملاحظة الوثائق	يبرز المعلم الوثائق ص (7) 1\ شلال ماؤه يجري 2\ شلال ماؤه متجمد 3\ ماء متجمد في الثلاجة	أن يعبر المتعلم عن الصور
		التساؤلات	لماذا ماء الشلال لا يجري؟ متى سيجري ماء الشلال؟ ماذا نفعل للحصول على ماء متجمد؟ في أي درجة حرارة يتجمد الماء ؟ كيف تسمي تحول الماء؟	أن يجيب التلميذ عن الأسئلة
الحصة الثانية (45 د)		النشاط الأول	- لاحظوا الصور وعبروا عنها - 1\ إن درجة حرارة جامد مرتفعة \ 2\ يا أمي إن جسم أخي جامد بارد \ 3\ الأم تعاين ما سجله	أن يحلل المتعلم الصور أو الرسومات

	البحث والتقصي حول مشكل علمي		المحرار - يطالبهم بوضع أصابع اليد اليمنى في ماء بارد وضع أصابع اليد اليسرى في الماء الساخن لمدة دقيقة ثم ضعها في ماء فاتر - سجل إحساسك في جدول ص (9) - ثم تعرف على أنواع المحارير وأجزاء المحرار - قراءة ملخص الاستعمال الصحيح للمحرار	
		النشاط الثاني	- بعد ملاحظة الصورة يتساءل المعلم في أي درجة حرارة يتجمد الماء ؟ - ويتم التحقق بالتجربة ص(12) - وقراءة المربع الأخضر	أن يترجم المعلومات إلى مخطط أن يحاول المتعلم استظهار الخلاصة
		الأثر الكتابي	- المحرار جهاز ضروري لمعرفة و تحديد درجة حرارة الأجسام وعند الدرجة 0 يصبح الماء السائل صلبا فنقول إن الماء تجمد	أن يشارك المتعلم في تكوين الخلاصة وقراءتها

الحصة الثالثة (30 د)	اختبار أو توظيف المكتسبات	يشرح المعلم التمرينات التالية ويطالبهم بحل التمرين (1)– أعد نقل العبارات ثم أكمل الفراغات التمرين (2) –ملهي درجة الحرارة المبينة في المحارير التمرين (3)- صحح التعبير التمرين 4\ اكتشف الخطأ التمرين 5 \ في أي درجة حرارة يذوب الماء؟	أن يصحح المتعلمون التمرينات اعتمادا على المكتسبات السابقة

تربية مدنية

الموضوع: الجزائر وطني

المدة: نصف ساعة.

الوسيلة: الكتاب، المشاهد، الأقلام، السبورة، الألوان. .

عنوان المجال: الهوية والمواطنة

رقم المجال (1)

الوحدة: (1)

الكفاءة المستهدفة:- القدرة على تعريف الوطن للغير وتحديد موقعه بين الأوطان.

المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
مرحلة الاستكشاف (الانطلاقة)	التمهيد (مراجعة للدرس السابق) التذكر	يطرح المعلم السؤال التالي : - حدد موقعك في القسم الذي تدرس فيه - حدد موقع المدرسة في المدينة أو القرية التي تسكن فيها - اذكر رموز الوطن	أن يذكر ويستظهر المتعلم الخلاصة السابقة عن طريق الإجابة عن الأسئلة
	ملاحظة الصور والنصوص والتعبير عنها	يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب ص (8 \ 9) ويدعوهم للتعبير عنها ثم الإجابة عن الأسئلة: - سمي الدول التي تجاور الجزائر - سمي البحر الذي يحد	أن يعبر المتعلم عن كل صورة أن يبدي المتعلم رأيه في هذه المشاهد أن يجيب عن الأسئلة

		الجزائر من الشمال - سمي القارة التي يقع فيها وطني، وبين الجهة التي يقع فيها من هذه القارة - قارن بين مساحة الجزائر مع الدول المجاورة - حدد الجهة التي يقع فيها كل منظر - ميز بين المنظر العمراني و الطبيعي - عبر عن شعورك عندما ترى هذه المناظر	
مستوى الإدماج	توظيف ما تم اكتسابه	- يطالبهم المعلم بقراءة الفقرتين ص (10) ثم الإجابة عن الأسئلة التالية: - ما اسم القارة التي تقع فيها الجزائر؟ - ما هي البلدان المجاورة للجزائر؟ - اذكر دول المغرب العربي؟ - ما هي الدول التي لا تتكلم العربية؟ - ما هي المناظر العمرانية التي تكثر فيها المناظر الطبيعية؟ - حدد المناظر التي تكثر	- أن يقرأ التلميذ الفقرات بوضوح - أن يجيب المتعلم عن الأسئلة

		فيها المناظر الطبيعية - ما هي الأماكن التي تكثر فيها المناظر الطبيعية؟ ـ من أين يأتي السياح؟	
مرحلة الإدماج الحصة (2)	شرح التمرينات وتصحيحها - تلقين الخلاصة	- يبرز المعلم التمرينـات ص (11) يشرح المعلم التمرينات ويطالبهم بالحل الفردي على الكراسات - أنقل الجدول على الكراس و لخص - حدد موقع الجزائر من العالم وأسمي الدول التي تجاوره - أنقل الخريطة على كراستي، وأسمي البلدان التي تجاور الجزائر	- أن يلاحظ المتعلم التمرينات - أن يصحح المتعلم مستغلا ما اكتسبه

تعبيـر

الموضوع: التلميذة الجديدة

المدة: غير محددة

الوسيلة: الصور المرفقة بالنص، مشـاهد, الصورة المتصدرة للمحـور

المحور: المدرسة.

المجـال: (1)

الوحدة: (1)

الحصة: (1)

الكفاءة المستهدفة: القدرة على استعمال الأسلوب الوصفي .

المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
التمهيد	ملاحظة المشهد والتعبير عنه	يطلب المعلم من المتعلمين بتمعن الصورة المتعلقة بنص القراءة: التلميذة الجديدة صفحة (11)	أن يتمعن المتعلم في الصورة و يبني حولها الأحداث
بناء التعلم	الاستفادة مما تقدمه الصور من إمكانات للتعبير	بعد تأمل المشهد يطرح المعلم الأسئلة التالية : - ماسم مدينتك ؟ - أين تقع مدينتك بالنسبة للجزائر العاصمة ؟ - ما هي الحيوانات التي تجدها في الجنوب ؟ - ماذا يحد شمال الجزائر ؟	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة انطلاقا من مكتسباته القبلية عند قراءة النص.

استثمار المكتسبات	تركيب النص	يدعوهم بعد الاجابات لتكوين فقرة حول الموضوع تاركا لهم المجال في التعبير الحر.	أن يقول المتعلم: مدينتي سيدي عامر تقع في الجنوب الغربي بالنسبة للجزائر العاصمة, الحيوانات التي تكثر في الجنوب الغنم والإبل أيضا و.... يحد شمال الجزائر البحر الأبيض المتوسط .

المحور الثالث:

البدائل النّوعيّة للممارسات اللّغوية النموذجية: اقتراحات وأفكار

رؤية منهجيّة لمستقبل العمليّة التعليميّة في الجزائر

أ. فاطمة الزهراء بغداد

جامعة بشار

تحتاج العملية التعليمية إلى مزيد من الدراسات التي تعنى بقضايا إنجاعها تشخيصا، وتطويرا، من منطلق أن البحث في منهجية العملية التعليمية قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين اختصاصاتهم إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الجانب الإجرائي ولا سيما الأدوات الداخلة في نطاق هذا الحقل، إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى صياغة الأهداف والغايات الخاصة بكل مرحلة من مراحل العملية التعليمية.

واقع العملية التعليمية في الجزائر غير مرض لكثير من الدارسين مما يجعل أمر دراستها واستقرائها مهما وضروريا، على أن إنجاع العملية التعليمية لا يعني عزل الدراسات الإنسانية التي ثبت أنها متداخلة ومتشابكة مع هذه العملية، فهل تقوم العملية التعليمية أو يصلح أمرها دون الاستعانة بعلم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم التربية ؟ ما هي المناهج الضابطة لحركة العملية التعليمية ؟ ما واقع مقررات اللغة العربية في الجزائر ؟ وما أهدافها ؟ وهل هناك علاقة بين ما تنص عليه الأهداف العامة، والحياة التعليمية التي يجب أن تسير عليها تحقيقا للأهداف ؟ هل التنظير هو النتيجة العلمية المتوقعة بعد العملية التعليمية، وهل يكفي هذا التنظير ؟ فما الهدف إذن ؟ أهو ناتج تعليمي أم علمي متوقع بعد عملية التدريس ؟

فالهدف: هو "الناتج التعليمي الذي تقوم المؤسسات بكامل طاقاتها من أجل تحقيقه، فأي تغيير أو تعديل يطرأ لا يكون في المنهج وإنما التغيير يبدأ من الأهداف ومن ثم يتم التغيير من أجل تحقيقها فاختلاف الأهداف تبعا لما يطرأ على التربية بصفة عامة وعلى فلسفتها وأهدافها وأساليبها، وطرائقها" (1).

والحق أنه ينبغي النظر إلى صياغة الأهداف وتوضيح مدى ملائمة محتوى المقرر لأهداف تدريس قواعد اللغة العربية، ومدى تحقيق هذه المقررات للأهداف المرجوة منها.

محتوى مقرر قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية : اختيار واتقاء محتوى المقررات الدراسية من الموضوعات التي يبحث فيها علم اللغة التطبيقي، واللغة الفصحى هي لغة هذا المحتوى فينبغي أن يتم اختياره من هذه اللغة بدقة وعناية وفقا لمعايير موضوعية ومنهج علمي سليم، لأننا لا نعلم اللغة كلها بل نختار منها ما يعين على الاستخدام الصحيح للغة في التعبير بيسر وسهولة، كما ينبغي أن يكون هذا المحتوى متوافقا مع أهداف الاتجاهات الجديدة في تعليم اللغة، وهي اكساب المتعلم المهارات اللغوية المتنوعة التي تضم القدرة على استخدام اللغة قراءة، وكتابة واستماعا، وتحدثا بشكل متوازن. والسؤال المطروح : هل كان هذا الاختيار بعد استشارة اللساني التطبيقي مع اللساني الاجتماعي ؟ هل اتخذت التدابير التربوية بعد استشارة اللساني التطبيقي مع رجال التربية، وعلم النفس ؟ من بين ما يهتم به علم اللسان وعلم اللغة الاجتماعي إعداد محتوى المادة التعليمية، وتدريسها وكذلك علم اللغة النفسي في بعض جوانبه يحتوي مقرر اللغة العربية للصف الخامس على كتاب واحد يأخذ عنوان : "كتابي في اللغة العربية" مقسما إلى عدد من الوحدات، وكل وحدة تتضمن عددا من الموضوعات أو الدروس، تحمل الصفحة الأولى من الكتاب عنوان "كيف تستعمل كتابك"، وكل وحدة تحتوي على أهداف معينة، قد تكون تعليمية أو سلوكية.

تتوزع الأهداف التعليمية بين تعليم المهارات اللغوية المعينة أو اكتساب معرفة ما، أما الأهداف السلوكية فتكمن في الحرص على أن يكتسب التلميذ بعض القيم والمبادئ الاجتماعية، والأخلاقية التي تتضح من خلال علاقة التلميذ بالمجتمع وعلاقة المجتمع به.

من أهداف الوحدات المكونة للكتاب أن يتعلم التلميذ التفرقة بين الصفة والحال، والتمييز.... إلخ كيف ؟

من محتوى الموضوعات التي تضمنها هذا الكتاب يمكن توضيح الأهداف في النقاط التالية:

- القدرة على اكتساب وتعلم مهارات اللغة المختلفة
- القدرة على فهم المعلومة المقدمة
- إعداد جيل قادر على التفكير والإبداع
- تعليم التلاميذ القراءة، والكتابة، قال الدكتور أحمد علي مدكور : "إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة وما يدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات وموضوعات قرائية إذا أحسن اختياره فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة"[2].

- الابتعاد عن الخطأ بتعويدهم النطق الصحيح والكتابة السليمة إلا أنها أهملت الأصوات وما يتعلق بها، ومن شروط بناء الأهداف أن تكون " شاملة لجميع ما يحتاجه الطالب، وخاصة في مراحل التأسيس، ومن الملاحظ على الأهداف السلوكية خاصة في تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أنها أهملت الأصوات وما يتعلق بها، فالحاجة إليها قائمة، وخاصة ونحن نعيش أخلاط من اللهجات المختلفة أغلب الاختلاف فيها منطلقه مخارج الحروف، وعلم الأصوات اللبنة الأولى في تكوين الكلمة" [3] ولعل الضعف اللغوي المتفشي في مراحل التعليم يحتل إهمال الأصوات والمخارج نصيبا كبيرا من الأسباب التي أدت إليه.

- القدرة على الاستعمال الفعلي والإجرائي للقواعد، أي هنا وجوب اختيار قواعد تبنى على أساس دراسات تجريبية وميدانية تهدف إلى هذا الاستعمال لا نعلم التلميذ كيف ينتج جملا صحيحة ؟ بل متى يستعملها وكيف؟ فالتلميذ مثلا يعرف المبتدأ، والخبر، والاسم، والفعل، والفاعل لكنه لا يستطيع التطبيق.

وتتسم التدريبات الخاصة بمحتوى مقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي بالتنوع والتعدد في عرض هذه التدريبات، كيف يستعمل رصيده اللغوي في كتاباته وفي تعابيره.

تحاول تدريبات القواعد التعرف على قدرة المتعلم على فهم العوامل الداخلة على البنية، والتغيرات الطارئة عليها نذكر على سبيل المثال لا الحصر :

أدخل كان على الجملة الآتية وغير ما يجب تغييره، فهذا التدريب يكسب المتعلم النطق السليم لحروف وجمل اللغة العربية، لأنه اعتمد على مفهومي الأصل والفرع، التحويل من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع ؟ وتحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع ؟ الاشتقاق بطرح السؤال الآتي : هات كلمة مشتقة من الأفعال الآتية وضعها في جمل ؟

صنف الكلمات الآتية إلى مجموعة حسب معناها ؟ الربط بين الكلمة وما يناسبها في المعنى، ضع الكلمات الآتية في مكان الفراغ ؟ عوض الكلمات التي تحتها خط بكلمات مرادفة لها ؟ تمارين تجعل التلميذ يفكر ويبدع، فالكتاب يجمع بين موضوعات القراءة، والنصوص، والموضوعات النحوية معا في وحداته المكونة له فروع مترابطة ومتماسكة، فهي بناء واحد لا يمكن الفصل بين أجزائه كل لا يتجزأ يهدف إلى تعليم التلميذ على استخدام اللغة العربية قراءة، وتحدثا، وكتابة، واستماعا وهي غاية واحدة. "يجب الحذر من فصل القواعد النحوية عن الممارسات اللغوية والمواد الأخرى فنحن نعلم اللغة العربية ولا نعلم عن اللغة العربية فتقديم القواعد على أنها مادة مستقلة يخشى عزلها عن الممارسات اللغوية، فيبقى المنهج القديم على حاله، ثم لا يستفاد من هذه المادة كرافد من روافد اللغة المهمة، ومن ثم ضياع الهدف بحيث يصبح النحو شيئا مستقلا عن فروع اللغة العربية من قراءة وأدب وتعبير إملاء وخط"[(4)]. اللغة وسيلة تساعد الفرد في فهم النواحي الثقافية، وأنها ظاهرة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال والتواصل مع أفراد مجتمعه، هذه وجهة الدراسات الحديثة التي أدركت أهمية اللغة في حياة التلميذ وهو تحول في مفهوم الهدف.

تشتمل مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على أربعة مواد هي: القراءة والإملاء، والمحفوظات، وقواعد اللغة العربية، وسوف يخصص هذا البحث لمادة قواعد اللغة العربية، ومن ثم كان تدريس قواعد اللغة العربية في هذه المرحلة خاضعا لخطة تعليمية محددة وضعها المسؤولون عن التعليم روعي فيها اختيار محتوى خاص بها يجري من ورائه تحقيق أهداف معينة في زمن معين. وإذا نظرنا إلى محتوى مقرر قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية السنة الخامسة نموذجا فسنجد أن الموضوعات النحوية التي تدرس في السنة: الجملة الاسمية والخبر جملة، والخبر شبه جملة، وخبر كان

مفردا وجملة، وخبر كان شبه جملة هذه وحدات الفصل الأول، أما الفصل الدراسي الثاني فقد احتوى على : خبر إن مفردا وجملة، وخبر إن شبه جملة (درس النواسخ) التي هي بمثابة فروع لدرسي (المبتدأ والخبر) الذي هو أصل، وبعدها برمج درس الصفة والحال ثم التمييز، ومن ثم الانتقال إلى أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة والاستثناء، وفي الأخير برمجت مجموعة من الدروس المتعلقة بالتوابع وهي : المفعول فيه، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول المطلق، والتوكيد بنوعيه اللفظي والمعنوي، ثم الأفعال الخمسة فإعراب الفعل المعتل.

والملاحظ على محتوى قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ما يلي :

- اختيار الموضوعات النحوية لم يقم على منهج علمي، فمثلا هل تقدم مسائل الصرف أولا ثم تقدم مسائل النحو أم يدمج الاثنان معا في موضوع واحد.

- لم تبن مقررات قواعد اللغة العربية على أسس تربوية بالرغم من التغييرات الكثيرة التي شهدتها في السنوات الأخيرة، وهذا التغيير دلالة واضحة على الخلل الموجود في المقرر الدراسي الذي ألف بطريقة عشوائية، فالهدف غير واضح ولن يكون واضحا إن لم يدرس ويوضع من خلال حاجات المتعلمين ومستوياتهم، فالتنظير لا يكفي إن لم يترجم واقعا علميا.

- التركيز على الإعراب في كل الموضوعات، من ذلك الكلام على إعراب المثنى، والصفة، والحال، والمنادى.

أما التدريبات المقدمة على القاعدة النحوية فركزت على الإعراب، كما عالجت موضوع الاشتقاق والتحويل من المفرد إلى المثنى، وتحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع، ويطلب من التلميذ الإجابة على الأسئلة النحوية، وهذه الأسئلة تحاول أن تختبر قدرة التلميذ على فهم القاعدة واستخراج عناصرها، أو مدى معرفته بإعراب الكلمات، وتدل بعض التدريبات المقدمة في الكتاب على جانب من جوانب التقريب بين المادة التعليمية والأهداف العامة في المقررات المختارة، ولكي يتم تحقيق الأهداف المختلفة فلا بد من اختيار المحتوى . فمن يقوم باختيار المحتوى وما الهدف من هذا الاختيار ؟ هل حددت الأنماط المقدمة للتلاميذ ؟ هل وضع مقررات قواعد اللغة العربية هي عرض لحقائق أو معلومات ؟

وبإمعان النظر في مقررات قواعد اللغة العربية تتجلى لنا مجموعة من الحقائق :

- من قام باختيار محتوى هذه المقررات لم يع بما يؤخذ أو بما يترك، وهذا دليل قاطع على غياب الأهداف المرجوة دون مراعاة من يقدم له هذا الاختيار.

أخذ المادة من كتب النحاة القدامى وبعض كتب المتأخرين.

عزل القواعد النحوية المدروسة في المقررات عن سياقاتها الاستعمالية.

غياب الدراسات التجريبية لمعرفة المستوى اللغوي للمتعلم وتحديد مهاراته فمعرفة المستوى اللغوي للمتعلم "يجب أن يعرف عن طريق التجربة لتحدد من خلالها المهارات المطلوبة، فالهدف الأساس من تعليم اللغة الوصول بالمتعلم إلى امتلاك القدرة اللغوية في اللغة بكل فنونها وفروعها، فالضرورة ملحة إلى دراسات تربوية تجريبية لتحديد مهارات تؤدي إلى تحقيق الأهداف العليا من تعليم اللغة"(5).

ليس هناك أسس علمية معينة في اختيار محتوى قواعد اللغة العربية فما هو الأساس المعتمد في اختيار هذا المحتوى ؟ أهو أساس علمي موضوعي أم نظرة ذاتية لعضو من أعضاء لجان وضع المناهج ؟ هل روعي في ذلك مطالب وحاجات وميول المتعلم، البيئة وما فيها من أنماط لغوية شائعة التدريبات النحوية المقدمة في المقررات المدرسية تدريبات قد تمكن التلميذ من الإجابة على الأسئلة.

و.لكن لن يستطيع أن يقرأ ، أو يكتب جملة صحيحة إذا أراد أن يعبر عن نفسه بجمل بسيطة صحيحة فصيحة دون تكلف ومشقة، ليست هذه التدريبات بذي جدوى أو نفع في تحقيق الأهداف.

ولعل هذا لا يتوافق مع الهدف العام من اختيار محتوى المقررات الدراسية في التعليم الابتدائي، وهو تعليم المهارات اللغوية المختلفة من قراءة، وكتابة، واستماع وتحدث، فليس الهدف من تدريس القواعد النحوية عرض لعدد من الحقائق، كما أنه ليس معرفة وإنما مهارة، وليس الهدف من تعليم القواعد النحوية حفظ القواعد المجردة واسترجاعها عند الحاجة، لأن : "القواعد وسيلة تؤدي إلى سلامة التعبير حديثا وكتابة وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر"(6) فوضوح الهدف أو الأهداف في المناهج وفي أذهان القائمين على التنفيذ من معلمين ودارسين يساعد على اختيار الأساليب والطرق المناسبة، كما يساعد على اختيار المحتوى المناسب.

يحوي التقديم في طياته الهدف المنشود من محتوى الموضوعات التي تضمنها كتاب القراءة ويمكن توضيحها في النقاط التالية :

- ربط التلميذ بالواقع المعيش.

- القدرة على استخدام اللغة استخداما صحيحا، وأن يكون قادرا على التعبير عن ذات نفسه بجمل صحيحة، وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف فقد روعي في المحتوى ما يلي:

أ- الحرص على سهولة المادة العلمية ووضوح طريقة عرضها.

ب- تضمين المادة العلمية مفاهيم من القضايا العامة المعاصرة وأن تتضمن أيضا مفاهيم اجتماعية وبيئية ووطنية، بإضافة بعض الموضوعات الحديثة.

ج- تخفيف الكم المعرفي، وحذف الموضوعات الصعبة أو المكررة بالإضافة إلى الأهداف السابقة هناك أهداف أخرى ذكرت في مقدمة موضوعات المحتوى، وهي أهداف تعليمية تتضمن أهدافا سلوكية وأهدافا ترتبط بتعليم المهارات اللغوية وقد تكلم علماء التربية كثيرا عن الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء دراسة القراءة والنصوص والقواعد النحوية والإملاء والخط... إلخ" (7).

حاول المؤلفون تحقيق الأهداف السابق ذكرها من خلال الالتزام بخطة تعليمية وضعتها وزارة التربية والتعليم أن : "الأسس التي يقوم عليها بناء الهدف كان يجب أن يشير إلى نوع السلوك المتوقع تعلمه من الطفل المحتوى الذي يمكن أن يكسب الطفل هذا السلوك" (8)، ولأجل هذا لا بد أن يراعى في الأهداف أن تكون محددة عند اختيار المحتوى، والأهداف من أهم العوامل التي تؤثر في: "الاختيار على الإطلاق .... فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي ولا بد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط"(9).

وهناك أسس ينبغي أن تراعى في اختيار موضوعات القواعد النحوية، والتي منها:

أ- أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين .

ب- المطالب اللغوية للدارسين.

ج- متطلبات المجتمع والعصر الذي يعيشه ." (10).

من هنا وجب أن تنصب العناية بسياسة التعليم والعمل على تطوير صياغة الأهداف العامة والخاصة في تعليم اللسان العربي لتكون أكثر ملائمة للواقع والمستقبل، والذي ندعو إليه في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ولا سيما محتوى مقرر مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

- إيضاح الأهداف الأساسية من تعليم القواعد للمعلم والمتعلم.
- مراعاة مستويات المتعلمين في الكتاب المقرر.
- الالتزام باللغة الفصحى أثناء التدريس، والحديث، والشرح بطريقة عفوية خالية من التكلف والصنعة.
- تصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، وذلك بتصحيح أخطاء المتعلمين اللغوية قراءة وكتابة وتحدثا.
- لابد أن تربط مادة القواعد ربطا وثيقا بباقي مواد اللغة العربية كالقراءة والتعبير، والإملاء وغيرها، فهذه المواد تفسح المجال لتطبيق أو لتفعيل ما أخذه المتعلم من قواعد متنوعة، ولا شك أن فروع اللغة العربية مرتبطة فيما بينها فلا يفصل فرعا على غيره، فالفصل بين فروع اللغة العربية قد لايحقق الهدف المنشود، ولأجل هذا لا بد أن يراعى في اختيار المحتوى الأهداف المرجوة منه، وأن يكون مناسبا للوقت المخصص له: "إن أي مقرر لا بد أن ينفد على جدول زمني ،و هو في اللغة الأولى يختلف عن اللغة الأجنبية .... لكن كل مقرر من هذه المقررات له زمنه المحدد، قد يكون فصلا دراسيا واحدا، وقد يكون فصلين" (11)، لأن التلميذ لا يدرس اللغة العربية بمفردها بل هناك مواد أخرى بجانبها الأمر الذي فرض وضع جدول زمني محدد لهذا المحتوى والذي ندعو إليه أن يكون الوقت المخصص لتدريس محتوى مادة اللغة العربية كافيا حتى يتسنى للمعلم تدريسه ومن ثم تتحقق الأهداف المرجوة، وهي تعليم التلميذ المهارات اللغوية المختلفة إذا ما عرفنا أن الاهتمام المتزايد بالتدريبات النحوية يعين على اكتساب هذه المهارات .
- الاهتمام المتزايد بالتكرار والسماع: "..... ولقد آن الآوان لكي ندرك أهمية طريقة تعليم اللغة من خلال الاعتناء بالتكرار والسماع وأن نتخلى عن الاعتقاد السائد بأن اللغة لا يتم تعليمها إلا عن طريق القواعد" (12)، وهذا ما أقره ابن خلدون ونبه إليه

في حصول الملكة اللغوية، فأبو الملكات اللسانية – في نظره- هو السمع والإنصات والشيء الذي يعين المتعلم على فتق لسانه بالمحاورة والكلام، والمناظرة هو الانغماس الكلي في وسط لغوي عفوي، فالانغماس أو ما يسمى عند جمهور اللسانيين ب "الحمام اللغوي" هو الذي يقرب الملكة اللغوية، وهذا ما نلمسه عند ابن خلدون في معرض تفسيره لقول العامة أن اللغة للعرب بالطبع والسجية : "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها .... ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم" (13)، فابن خلدون يؤكد أهمية التكرار مع الإشارة إلى فاعلية السماع وضرورة سبقه بقوله عقب ما سبق مباشرة، لذلك يجب أن يلتزم معلمو اللغة العربية باللغة الفصحى في كل المواد المقررة في المراحل التعليمية، وذلك لترسيخ مفردات اللسان العربي في أسماعهم وتعويدهم على التحدث بها وأن لا يسمح للتلميذ الحديث بغيرها، فإذا التزم المعلم بهذا الأمر، وخلق الجو الفصيح، فسوف يتعود التلميذ على نطق الفصحى، ويألفها لسانه وتصبح لديه ملكة وصفة راسخة، ثم غلى جانب ما سبق من إشارة ابن خلدون إلى تكرار السماع والتدريب، نراه يشير إلى أهمية الحفظ بقوله : "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخد نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتها رسوخا وقوة" (14). إذن هي أمور ذكرها ابن خلدون وأشار إلى أن التكرار ينبغي أن يكون المهيمن عليها، وهذه الأمور هي : السماع الذي قال عنه إنه "أبو الملكات اللسانية"، والحفظ، والتدريب والاستعمال، فهذه كلها ينبغي أن تتكرر كثيرا لكي تؤدي إلى اكتساب اللغة، فأين نحن من هذا ؟

- الالتزام بمبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص، وأن نتدرج في تعليم اللغة والنحو مع مراعاة الجانب النفسي والعقلي والعضوي للمتعلم ونحن نعلم اللغة، يرى ابن خلدون أن تعليم العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا: "كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال. ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن " [15]، على أننا نؤكد في هذا المقام ضرورة التدرج في نقل المادة التعليمية، ونرى أنه من الخطأ عدم التدرج في عرض المادة المراد تعليمها. بعد أن أشار ابن خلدون إلى أنجع الطرق في تعليم العلوم يتناول – بالنقد والتحليل – طرق التعليم السائدة في عصره فهو يشير إلى واقع التعليم في عصره بقوله : "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها ..... وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم" [16]. ولاشك أن جهل طرق التعليم – على وجه الخصوص- ينفر المتعلم ولا يشده إلى الدرس اللغوي، فإن أي خلل في أحد أركان العملية التعليمية سيؤدي حتما إلى فشلها .

- أن نستعين بعلم نفس الطفل اللغوي والتربوي، وما يمده من معارف علمية تمكن المعلم من معاملة المتعلم معاملة حسنة تشده إلى الدرس اللغوي، وتسهم بذلك إلى مجابهة العراقيل التي تواجه تعليمه، ويصبح يتعلم بالوتيرة التي تتماشى مع نموه العقلي، والنفسي، والحسي.

- إعداد معلمي اللغة العربية في التعليم العام إعداد جيدا ولا سيما الإعداد العلمي والمهني، وتدريبهم على طرق التدريس الحديثة بهدف تحديث العملية التعليمية ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

- الابتعاد قدر الإمكان عن طريقتي التلقين أو الإلقاء المعهودة، وعدم التزام طريقة واحدة في عرض المعلومات، بل المزاوجة بين مختلف الطرق ليبقى المتعلم في شوق وتلهف إلى المعروض.

عرفنا من خلال ما تقدم أن العملية التعليمية لم تعط مردودها المأمول، ولم تحقق هدفها المنشود، وهناك من يضع اللوم على أساليب وطرق التعليم، وعدم وجود منهجية محددة لها، بينما يرى آخرون أن العلة تكمن في معلمي اللغة العربية الذين لا يتقنون الفصحى بالدرجة الكافية وأنهم لا يمتلكون الكفاية اللغوية التي تسمح لهم باستعمال اللغة، و قد يعسر على المعلم تحديد الغايات البيداغوجية التي يصبو إليها ولتفادي ذلك لابد من الكفاية اللغوية: "بحيث يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة..... الإلمام بمجال بحثه يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، ... مهارة تعليم اللغة ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى".

وقد عرضنا من خلال ما سبق عددا من الأوجه لإنجاع العملية التعليمية وتفعيلها، وكان من أبرزها المعلم، والمتعلم، والطريقة.

هوامش البحث :

1–محمد رضا البغدادي: الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، ص : 17.

2– أحمد علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مطبعة الفلاح، الكويت، 1984، ص: 273.

3– كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ط 1999م، ص: 275.

4–حسن شحاتة: مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة، ط 1، 1421ه، ص : 72

5– عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط 10 ص: 209.

6 – عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1974، العدد 4، ص : 72.

7- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية، ط 3، 1418هـ - 1996م، ص : 14.

8 صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 4، 2009، ص : 102.

9- عبده الراجحي: علم اللغة وتعليم العربية، دار النهضة الحديثة، بيروت، لبنان، ص: 65-66.

10-محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، 1410ه-1990م، ص :98.

11- عبده الراجحي : المرجع السابق، ص : 67.

12- محمد عبادة : النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف بالاسكندرية 1986 ص:13.

13- ابن خلدون : المقدمة، دار صادر، بيروت، ط 1، 2000، ص : 448-449.

14- ابن خلدون، نفسه، ص : 452-453.

15- ابن خلدون، نفسه، ص : 431.

16- ابن خلدون، نفسه، ص: 431-432.

المعلّم والمتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الرّاهن

كمال بنُ جعفر
جامعة بجاية

تمهيد: شهد العالم في العقد الأخير من القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرين، مستجدات كثيرة ومتسارعة نتيجة للتّطورات التي أفرزها الانفجار المعرفيّ، والتّكنولوجيّ وكذا التّقدم العلميّ الحديث، حيث تحوّل العالم إلى قرية كونيّة صغيرة، وهذا ما فرض على العصر الرّاهن تحديات لا متناهية، أحدثت نقلة نوعية على مستوى كل مناحي الحياة، فغيّرت ترتيب الأوراق وأعلنت عن ميلاد عصر جديد وجد فيه الإنسان نفسه أمام أوضاع، لابد أن يتفاعل ويتكيف معها ليُواصل مسيرة حياته بنجاعة .

ولأنّ هذا الوضع الجديد يفرض نفسه بقوة، أضحت إعادة النّظر في سياسات الدّول وأنظمتها الاقتصاديّة ومختلف قطاعاتها أكثر من ضرورة، بل حتمية لمجابهة مختلف الصّراعات والتّحديات الرّاهنة لاسيما وأنّ العالم قد تحوّل من مجتمع صناعيّ إلى مجتمع معلوماتيّ متطور ناهيكم عن تركيز بؤر الاهتمام على الإنسان والاستثمار في رأس المال الفكريّ والبشريّ عموما.

وباعتبار قطاع التّربيّة والتّعليم هو القطاع الذي يرعى ويستهدف رأس المال البشريّ، كان لابد على القائمين عليه وخبراء التّربيّة عبر مختلف أنحاء العالم إعادة النّظر في المنظومة التّربويّة، قصد إعداد النّاشئة إعدادا يسمح لهم بالاندماج في حاضر المجتمع ومستقبله برصيد ثري وكامل وقويّ من جهة ومواكبة التّطورات العلميّة الحاصلة في أقطار العالم من جهة ثانية، وعلى هذا الأساس فالمدرسة الجزائريّة لم تشذ عن القاعدة ومع مطلع الألفيّة الثّالثة فكّر القائمون عليها في إحداث قفزة نوعيّة وإعادة بناء وهندسة العمليّة التّعلميّة - التّعليميّة عن طريق جملة من التّغيرات، حيث تم تبني تيار بيداغوجيّ جديد، ألا وهو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

« L'approche par Compétence » وذلك تزامنا مع الخطوات العملاقة التي شهدها العصر الحديث في مجالي العلم والتّكنولوجيا بالإضافة إلى الحاجة الماسة إلى التّجديد والتّغيير والتّبدل في الفعل التّعلميّ- التّعليميّ، لاسيما وأنّ هذا الأخير استعصى عليه إيجاد حلول لبعض الوضعيات التّعليميّة المعقّدة في الاتجاه البيداغوجيّ السّابق - بيداغوجيا الأهداف - ، لهذا ارتأى المشرفون على القطاع وخبراء التّربيّة في الجزائر ضرورة بناء المناهج بمقاربة جديدة مسايرة للأوضاع الرّاهنة حيث ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءات وهذه الأخيرة هي امتداد وتواصل للبيداغوجيا السّابقة وليست إلغاء لها، فلا يمكن للكفاءة أن تتحقق إلا إذا مرّت بأهداف مصوغة في شكل سلوكيات ولا ترفض المعرفة والمحتويات ولكن تسعى إلى انتقائها وتفعيلها في مختلف مواقف الحياة.

وعليه سنقف في الجزء الأوّل من مداخلتنا هاته على الأسباب التي دفعت بالمنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى التّغيير والتّجديد، وكذا الخلفيّة العلميّة والنّظريّة للمقاربة المتبناة، وسنقف على الأدوار الجديدة لأقطاب العمليّة التّعليميّة - التّعلميّة وفق منظور المقاربة بالكفاءات، وما مدى تأثير هذه المهام على الفعل التّعلّميّ - التّعليميّ ومردوديته.

وتجدر الإشارة إلى أنّ النّوعيّة والجودة في عالم التّعليم تقتضي إشراك جميع صُناعه باعتبارها نتاج مجموعة من المواقف والمراحل على غرار مضامين البرامج وأهدافها، طرائق التّعليم والتّعلم... ونظرا للتّطور التّكنولوجيّ الرّهيب الذي فرض أساليب وطرائق جديدة للتّعامل مع العلم والمعرفة، أصبح لزاما على القائمين والمنشغلين بقضايا التّربية والتّعليم اقتراح بدائل تربويّة غايتها ترقية الفعل التّعلّميّ التّعليميّ وتطويره عن طريق توظيف التّكنولوجيات الحديثة واستغلالها وتسخيرها للرّفع من أداء المعلّم وجعلها أداة طيّعة لمساعدته في مهامه من جهة، ودفع المتعلّم للتّعلّم وتشجيعه على ذلك من جهة ثانية،لاسيما وأنّ جيل اليوم ترعرع بين أحضان الرّقمنة والتّكنولوجيا بل هو جيل معلوماتيّ يعايش عصر السّرعة، عصر الإنترنيت والمبتكرات الرّقميّة، كما أنّ مجتمع الغد القريب هو مجتمع المعلوماتيّة والتّكنولوجيا وكذا مجتمع كمبيوتر، وإذا كانت المعلومات المتداولة اليوم بكميات

كبيرة عبر الورق، فإنّه يتم تبادلها في مجتمع الغد القريب عن طريق الشّبكات المحليّة والعالميّة والبريد الإلكترونيّ والشّرائح المبرمجة والأقراص بمختلف أنواعها وغيرها من الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، وعلى هذا الأساس ارتأينا أن نقف في الجزء الثّانيّ من المداخلة على دواعي وبواعث إدخال وتوظيف التّكنولوجيات الحديثة في التّعليم مع الإشارة إلى الوجه الجديد للفعل التّعلّميّ والتّعليميّ في عصر تكنولوجيا المعلومات وبالإضافة إلى الحقيبة العلميّة التي ينبغي على المعلّم الحديث أن يحملها لمواجهة متعلّم العصر وكذا التّحديات الكبرى التي يفرضها الرّاهن.

القســـم الأوّل:

الفعل التّعلّميّ- التّعليميّ ومتطلبات المقاربة بالكفاءات.

1- **من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات:** لقد انتقلت المدرسة الجزائريّة من المقاربة المبنية على المحتويات إلى المقاربة المبنية على الكفاءات، حيث كانت المناهج التّعليميّة مبنية على المحتويات أي أنّها تنشد المعرفة وتضعها في صدارة الاهتمامات، الأمر الذي جعل البرامج مكتظة بتراكم المعارف والسّعي إلى صب أكبر عدد ممكن من المعلومات في ذهن المتعلّم دون الاهتمام بوظيفيّة هذه المعارف وهل يستطيع المتعلّم ترجمتها إلى سلوكات ومواقف خارج المدرسة، وبعد بيداغوجيا المحتويات أُدخلت بعض التّعديلات على المناهج الجزائريّة خلال العشريّة الأخيرة من القرن الماضي ليخوض المربون تجربة بيداغوجيا الأهداف قصد تطوير أدائهم للحاق بركب الدّول الرّائدة في حقل التّربيّة والتّعليم، لكن هذه المقاربة كانت مبتورة غير مندمجة ولا تعتبر المعرفة وحدة كاملة بل تعرضها متجزئة، وبالرّغم من الإيجابيات التي حقّقتها والتّطور الحاصل، إلاّ أنّ العمل بالقدرات عبر الأهداف المنظمة للمعرفة لم يأت بالأهداف المرجوة لتشتت المعرفة التي تبقى على شكل سلوك غير كامل وغير مرتبط بجملة من التّعلّمات، فالسّلوكات لا تظهر كنتيجة عامة أو على شكل إنجازات وكفاءات تربط المتعلّم بحياته اليوميّة والعمليّة والوظيفيّة، ونتيجة لجملة من الانتقادات التي وُجهت لبيداغوجيا الأهداف جاءت فكرة تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تُعدّ شكلا آخر لتطور التّربيّة والتّعليم(1)، "والمقاربة بالكفاءة هي سياسة تربويّة ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكيّة سنة 1968 كردّ فعل على التّقنيات التّقليديّة التي باتت معتمدة في التّدريس والتي تقوم على تلقين المعارف النّظرية وترسيخها في ذهن المتعلّم في شكل قواعد تخزينيّة نمطيّة إنّها (أي المقاربة بالكفاءة) منهج بيداغوجيّ يرمي إلى جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة عن طريق تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليوميّة.."(2).

وعليه فهذه المقاربة الجديدة جاءت استجابة لما يشهده العالم اليوم من انفجار علميّ وتكنولوجيّ، ونظرا لفعّالية ونجاعة هذه المقاربة في التّدريس تبنتها المنظومة

التّربويّة الجزائريّة في مناهجها التي باشرت في تغييرها مع مطلع العام الدراسيّ 2004/2003، والبداية كانت مع مناهج السّنة الأولى ابتدائيّ والسّنة الأولى متوسط، وذلك وفق مبادئ تقوم على ما هو أنفع وأفيد للمتعلّم وأكثر اقتصادا لوقته.

كما أنّ بيداغوجيا الكفاءات حقّقت نجاحا باهرا في العديد من دول العالم في ميدان التّكوين المهنيّ، فقد أغرى ذلك النّجاح مسؤولي قطاع التّربيّة وخبرائها فحذوا حذو التّكوين المهنيّ في تبني هذه البيداغوجيا سعيا منهم لتحقيق قفزة نوعيّة في المنظومة التّربويّة تتماشى ومتطلبات تكوين المواطن الذي تنشده في بداية القرن الواحد والعشرين، وهذا لأنّ التّطور الذي أحدثته الآلة والتّكنولوجيا أفضى إلى نهضة اقتصاديّة شاملة تمثل عاملا محدّدا لاحتياجات المجتمع والإنسان، وتحت ضغط الطّلب الاقتصاديّ والاجتماعيّ، ينبغي أن تستجيب كل المؤسسات وتتكيّف مع الواقع ورهاناته، وما المؤسسة التّربويّة إلاّ واحدة منها فعليها أن تتطور وتتجدّد، أمّا إذا تشبّثت بتقديم المعرفة من أجل المعرفة، فإنّه يمكن الاستغناء عنها، كما أنّ هذا التّطور لا ولن يُحقّق إلاّ من خلال مناهج دراسيّة تحرصُ على تعليم الأفراد كيف يتعلّمون بدلا من تقديم المعارف جاهزة، أي بتدريبهم وتزويدهم بآليات اكتساب المعرفة وتوظيفها وتحويلها إلى سلوكات ومواقف أدائيّة حتى تتحقق فيهم الكفاءات اللاّزمة التي تؤهلهم لمواجهة مُعضلات الحياة ولاسيما في مرحلة ما بعد الدّراسة، ومن ثمة فإنّ التّحول إلى بيداغوجيا الكفاءات جاء كردّ فعل للمناهج التّعليميّة المثقلة ببعض المعارف غير الضّروريّة للحياة والتي لا تتماشى ومتطلبات العصر ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العمليّة[3].

2- **الخلفيّة العلميّة والنّظريّة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**: تقوم كل مقاربة تعليميّة على مجموعة من النّظريات التي تختلف في أسسها الإبيستمولوجيّة وأُطُرها المرجعيّة، وفيما يخص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فإنّها استمدت مبادئها من النّزعة البنائيّة والتي ظهرت كردّ فعل للمدرسة السلوكيّة التي تحصُر التّعلم في العلاقة"مثير استجابة"، ويرى رائد النّظرية المعرفيّة البنائيّة " **بياجيه - Piaget** "أنّه ينبغي إعادة النّظر في مبدأ "مثير استجابة"، لسببين : الأوّل يتمثل في وجود نشاط عصبيّ بعيد عن كل استثارة خارجيّة، إذ ليس ضروريا أن يكون هناك مؤثرا لحدوث

النّشاط العصبيّ، والثّاني هو أنّ المؤثر لا يكون فعّالا إلا إذا كان هناك استعدادا في الجسم أو الذّات، والعلاقة بين المثير والاستجابة متبادلة مادامت الذّات هي الواصلة بينهما.

وعليه فعمليتي التّأثير والاستجابة هما عمليتان في تطور واستمرار دائمين مدى الحياة، وذلك تبعا لتغيرات بنية الجسم وقدراته واستعداداته وفقا لتغيرات الظّروف المحيطة به، لذا يمكننا أن نستنتج بأنّ البنائيّة - التي استُمدت منها مبادئ المقاربة بالكفاءات- هي صفة تُطلق على كل النّظريات والتّصورات التي تنطلق في تفسيرها للتّعلّم من مبدأ التّفاعل بين الذّات والمحيط من خلال العلاقة التّبادليّة بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة، ومن الأسس التي تقوم عليها نذكر منها تشجيع المبادرة لدى المتعلّمين بالإضافة إلى انطلاقها من مبدأ أنّ المعلّم لا يقدّم معارف جاهزة للمتعلّم وإنّما يُثير فيه مجموعة من التّساؤلات ويقدّم له التّوجيهات التي تدفعه إلى استثمار موارده لاكتساب المعارف بعد اكتشافها وتنظيمها وبنائها بصورة تسمح بتوظيفها واستغلالها كلما اقتضت الضّرورة لذلك، والمعلّم في كل الأحوال يعمل على تنظيم أنشطة التّعلّم وتقييمها[4] .

وخلاصة القول فإنّ أغلب الباحثين يتفقون على أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي وليدة الاتجاه المعرفي، وهذا الأخير تمثّله مجموعة من النّظريات أهمها البنائيّة، ونظرية التّفاعل الاجتماعيّ، وهذه النّظرية الأخيرة تبحث في سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعيّة، وهي تيار معرفي أشهر رواده **"فيجو تسكي"، "داوز" و"مونيي"** حيث يرى رواد هذه النّظرية بأنّ بناء المعرفة يتم عن طريق التّفاعل الاجتماعيّ الذي يُسهم بدور فعّال في تطور السّيرورة الذّهنيّة للمتعلّم وبناء أدوات المعرفة للدّخول في تفاعلات اجتماعيّة جديدة، وتؤكد هذه النّظرية على الجانب المعرفي والإدراكيّ بصفة خاصة، وكذا البحث عن سبُل من شأنها مساعدة الفرد على تفسير أنماط سلوكيّة موجودة في رصيده السّلوكيّ وهذا ما تبحث فيه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات حيث تهدف إلى تكوين متعلّم كفء في جميع الميادين، يتقن البحث عن المعرفة ويتصرّف بنجاعة في مختلف المواقف الاجتماعيّة عن طريق توظيف معارفه ومكتسباته القبليّة [5].

وعليه فالمقاربة الجديدة المستمدة من النّظرية المعرفيّة البنائيّة تقوم على أسلوب التّعلّم الذّاتيّ لتحقيق القدرات والمهارات فهي تنظر إلى المتعلّم من خلال نشاطاته وما يقوم به لبناء معارفه، وما يوظّفه من استراتيجيات يستعين بها كآليات للتّعلّم، وفي هذا التّصور الجديد انحراف أو انزياح عن الإطار الضّيّق الذي حُصر فيه المتعلّم على مدار سنوات وفق ما تنصّ عليه بيداغوجيا الأهداف، إلى إطار أرحب وأوسع يمنحه موقعا استراتيجيا هاما داخل الفعل التّعلّميّ وهذا ما سينعكس حتما على جميع الأقطاب الأخرى للعمليّة التّعليميّة التّعليميّة، حيث يتغيّر دور المعلّم من التّلقين والتّخزين إلى التّمشيط والتّدريب والتّوجيه، كما تتخذ المعرفة أيضا منحى آخر باعتبارها الوسيلة الأساسيّة لإيقاظ استعدادات المتعلّم وبعث قدراته في الأخير[6]، كما سينعكس هذا أيضا على المادة والتي هي موضوع التّعلّم، إذ لا تصبح غاية يتم اختيارها وفق أسس معينة وأهداف مضبوطة، وإنّما ينتقل الاهتمام والتّركيز إلى الكفاءة التي تفرض ما يمكن اختياره من المضامين والمحتويات التّعليميّة، أي تُختار المضامين وفق الكفاءات المُراد تحقيقها وتنصيبها وتنميتها لدى المتعلّم وذلك حسب خصوصيات كل مرحلة من مراحل تعلّمه.

وإذا كانت طرائق التّدريس أحد الأقطاب الهامة في العمليّة التّعليميّة- التّعلميّة، فإنّ البيداغوجيات الحديثة ترى بأنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات وبيداغوجيا المشروع التي جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنادي بهما، هي من طرائق التّدريس النّشطة باعتبارها أكثر واقعيّة تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلّم المدرسيّة بالحياة، وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش، ففي بيداغوجيا "الوضعيّة – المشكلة" يجد المتعلّم نفسه أمام صعوبة ويتعين عليه حلّها بتوظيف كل قُدراته واتخاذ كل التّدابير اللاّزمة والوسائل والمعلومات المناسبة لذلك[7].

أما بيداغوجيا المشروع فهي طريقة تجسّدت بتطبيق آراء **"جون ديوي"** واكتشفها المربي الأمريكيّ "**ويليام كلياتريك**"، وتقوم هذه الطّريقة على اقتراح مشروع لحلّ المشكلة، ويتعلّم المتعلّم خلال أدائه للمشروع من عديد الخبرات التي تنفعه في حياته الحاضرة، عن طريق ربط التّدريس بالحياة ومشكلاتها [8]، وهذا ما يفتح المجال واسعا أمام المتعلّم لتنمية قدراته وتبرير مواقفه مُعتمدا على نفسه في

كل خطوة يخطوها إذ يتحوّل إلى صانع لمعرفته الخاصة بحيث يوضع وسط أجواء تسمح له باكتشافها بنفسه عوض فرضها عليه، وهكذا يمارس المتعلّم نشاطه التّعلميّ ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تُمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلاليّة في القرار الشّخصيّ.

- **الأدوار الجديدة للمعلّم والمتعلّم وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات:** لقد كان دور المعلّم في البيداغوجيات القديمة يتمركز حول حشو أذهان المتعلّمين بالمعلومات الجاهزة وما على المتعلّم إلاّ حفظها وتكديسها واستحضارها حين يُطلب منه ذلك ومن أقطاب التّربيّة الأوائل الذين ثاروا على هذا التّصور السّابق لأقطاب العمليّة التّعليميّة الباحث والمربي الفرنسيّ "**جان جاك روسو**" في كتابه "**إميل**"، كما أثبتت العديد من الأبحاث العلميّة أنّ ذهن المتعلّم ليس خاويا كما كان يُعتقد، بل هو مزود بخبرات مختلفة وتصورات واستعدادات أوليّة ومواقف تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به ويتفاعل معه بطرقه الخاصة، والحكمة تكمن في استغلال تصوراته ومكتسباته القبليّة في التّعلّم أي بمساعدته على كيفيّة التّصرف لاكتشافها وبناء مفاهيمه وتوظيفها في وضعيات معينة قصد امتلاكها بصورة أفضل[9].

وعليه فالتّعلّم لم يعُد مجرّد عمليّة تلقين أُحادية القطب تقوم على براعة المعلّم وحده الذي يقوم في أغلب الأحيان بالدّور الرّئيسيّ في صنع المعارف بطرائق تسعى لحشو الأدمغة بمصنفات من المعارف النّظريّة ليس إلاّ، بل صار هندسة تُعنى ببناء هذه المعارف بناء متماسكا وبتطوير ما يستلزم هذا البناء من مهارات وسلوكات.

ومن هذا المنطلق يتضح أنّه صار للتّعليم في العصر الحديث معنى أعلى وهدف أسمى، لكنه في مقابل ذلك بات أكثر تركيبا وتعقيدا، وذلك لأنّ **النّوعيّة في عالم التّعليم** إما أن تكون كاملة أولا تكون، وفضلا على أنّ الفعل هو الذي يُكرّسها وعن كونها تقتضي إشراك جميع صُناعها، إنّها صفة دائمة التّبدّل والتّغيّر والتّطوّر ولا تعرف لحالها الاستقرار، كما أنّ إدارتها لا تقتصر على إدارة نوعيّة وضعيات التّعلّم أو إدارة الفعل التّربويّ البيداغوجيّ فقط بل تشمل النّظام التّعليميّ كلّه بجميع مراحله اعتبارا أنّ النّوعيّة نتاج كافة هذه المراحل مجتمعة ومنها نوعيّة الأهداف والبرامج نوعيّة الطّرائق والسّندات، نوعيّة التّكوين والتّسيير، نوعيّة التّعلّم والتّقييم...إلخ

وتُمثّل كل مرحلة من هذه المراحل حلقة هامة في سلسلة التّعلّم بحيث إذا أُصيبت أيُ حلقة بضعف كان له التّأثير السّلبيّ على نوعيّة النّظام كله.

وأمام تحدي العصر للمنظومات التّربويّة العالميّة بوضعه إياها أمام أحد الخيارين إما التّجدّد وإما التّبدّد تبرز أهمية الإصلاحات السّارية في منظومتنا التّربويّة كإستراتيجية قائمة على المقاربة بالكفاءات، باعتبارها منهجيّة جديدة وأداة مجدية لرفع هذا التّحدي، كما أنّ هذه البيداغوجيا أعادت ترتيب الأوراق بحيث تكون الورقة الرّابحة دائما بيد المتعلّم لا المعلّم، لذلك فهي رغم تعدّد أشكالها إلا أنّها تقوم على هدف واحد وهو التّمركز حول المتعلّم والإحاطة به ومساعدته على التّعلّم مع منحه الاستقلاليّة الذّاتيّة، واحترام أرائه وإعطائه فرصة للتّعبير عن أفكاره بكل حرية وكذا النّقد والاختلاف، بالإضافة إلى تشجيعه على الإبداع والمبادرة، وتطبيق الحوارات الأفقيّة والعموديّة وتشجيعه على حلّ المشكلات وانجاز المشاريع الشّخصيّة كما تُعزّز المقاربة بالكفاءات قدرة المتعلّم على تحسين خطاطاته الاستكشافيّة المستعملة في كل وضعية .

وفي هذه المقاربة لا يمكن للمتعلّم بناء أو اكتساب كفاءة إلاّ عن طريق تركيز الاهتمام على تمثُلاته ووضعها في صدارة الاهتمامات كما تهتم المقاربة بالكفاءات بالاستراتيجيات المعرفيّة والميتامعرفيّة للمتعلّم، وذلك عن طريق الاهتمام بطرائق التّعلّم وأساليبه إلى جانب المعرفة، باعتبار أنّ تحليل هذه الطّرائق والأساليب يشكل خطوة هامة من خطوات التّعلّم وهذا ما يسهّل تحريك الكفايات والمعارف في وضعيات جديدة، هذا فيما يخص الاستراتيجيات لما وراء معرفيّة «La métacognition» أما المعرفيّة «La cognition»، فتعني الاهتمام بكل نواحي الحياة النّفسيّة الخاصة بالإدراك والتّنظيم وكذا استخدام المعارف والمعلومات المكتسبة من العالم الخارجي"[10].

ومما تقدم يظهر أنّ أهم الطرائق البيداغوجيّة الملائمة للمدرسة البنائيّة ولبيداغوجيا الكفاءات هي تلك التي تُعين المتعلّم على أن يتعلّم بنفسه عن طريق تنمية مهاراته وقدراته على التّفكير الخلاّق والذّكي، وتجعل منه محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ليكون صاحب دور إيجابيّ أثناء تعلّمه داخل المدرسة وخارجها، وعليه

فنموذج المقاربة بالكفاءات يقوم على فاعليّة المتعلّم في فعل التّعليم فهو يأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلّم الإيجابيّة وقدراته العقليّة وميوله الوجدانيّة وبنيته النّفسيّة[11].

إنّ التّركيز على المتعلّم يدفع إلى الاهتمام بالفعل التّعلّميّ على وجه الخصوص وهذا لا يتحقق إذا لم يدرك المتعلّم دوره الجديد وفق التّصورات البيداغوجيّة الحديثة باعتباره محور العمليّة التّربويّة وعنصرا نشطا فيها، وللوصول إلى هذا الهدف التّربويّ لابد للمعلّم أن يمدّ جسور التّواصل والتّفاعل مع المتعلّمين، فيفسح لهم المجال للتّعبير عن أفكارهم وأرائهم وإبراز قدراتهم، وللتّعامل مع المتعلّمين بأسلوب إيجابيّ لابد من التّغذية الرّاجحة عن طريق فهم شخصيتهم وخصائصهم النّفسيّة وأوضاعهم الاجتماعيّة واهتماماتهم وميولهم وطرائق تفكيرهم، ولقيادتهم إلى اكتشاف الحقائق بأنفسهم لابد للمعلّم أيضا أن يعي دوره الجديد في ظل التّصور الحديث، وتجدر الإشارة إلى أنّ الاهتمام بالمتعلّم وجعله محور العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة لا يعني أبدا أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أهملت المعلّم بل بالعكس لأنّ هذه البيداغوجيا تشترط أن يكون المعلّم طرفا فاعلا فيها وصاحب إستراتيجية دقيقة لتنفيذها، حسب ما سمّاه "**جاك تارديف**" : "**المدرس الاستراتيجي**"، إذ وصفه هذا الأخير بـ : المفكر - صاحب القرار – محفّز على التّعلّم- نموذج – وسيط –مدرّب، وهذه الأوصاف يمكننا تحليلها كالآتي[12] :

1. **المعلّم مفكّر**: لا يأخذ المعلّم بعين الاعتبار مكتسبات المتعلّم المعرفيّة وكيفيّة إدراكه للأشياء وحاجياته فحسب، بل يجب عليه أن يضع في الحسبان أهداف البرنامج الدّراسيّ، ومنهاج التّدريس، وشروط المهام المقترحة والتّوظيف الفعليّ لاستراتيجيات التّعلّم الهادفة والملائمة.

2. **المعلّم صاحب القرار**: لا يقتصر عمله على تطبيق التّعليمات والالتزام بالتّوجيهات والتّوصيات المتعلّقة بتنفيذ العمليات التّعليميّة، بل يتعدى ذلك إلى اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مضمون التّعلّم وكيفيّة عرضه، كما يُخمّن الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلّم، ويُعدّ الأمثلة وينوّعها، ويأتي بأخرى مضادة لإحداث مشكلات وأزمات التّعلّم ويحاصره بها، اقتناعا منه أنّ الخطأ سبيل لتحقيق

الكفاءات وجزء من عمليّة البناء المعرفيّ، وذلك للوصول بالمتعلّم إلى الاستقلاليّة في الفعل والتّفكير في فترة وجيزة.

3. **المعلّم محفّز على التّعلّم:** من مهام المعلم الجديدة أيضا إقناع المتعلّم بالنّشاطات المقترحة عليه وإثبات فعّاليتها وجدارتها في إحداث التّعلّم فضلا عن دورها الاجتماعيّ والمهنيّ وعلاقتها بواقع الحياة.

4. **المعلّم نموذج:** إنّ المعلّم هو قدوة للمتعلّمين، ابتداء من الحضانة إلى غاية الجامعة مرورا بالمتوسطة والثّانوية، ومن الطّبيعيّ جدا أن يكون المدرّس النّموذج الكفء الذي يجدُر بالمتعلّم أن يستلهم منه أو يقلّده لتطوير كفاءاته.

5. **المعلّم وسيط:** يقوم المعلّم بمحاورة المتعلّم ويناقشه في صعوبات المهام المقبل عليها، وفي خطوات نجاحه فيها، كما يذكّره بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفا كما يساعده على التّفكير في الصّعوبات ووضع الخطط الملائمة لحلّها وتجاوزها.

6. **المعلّم مدرّب:** ينبغي على المعلّم أن يدرّب المتعلّمين على الحياة وهذا التّدريب يتطلب وضعه في وضعيات تُلزمه القيام بمهام معقّدة وهادفة، شريطة أن تكون ممكنة الحلّ وأقرب إلى الواقع المعيش.

وصفوة القول، فإنّ التّعليم بالكفاءات يُلزم المعلُم على أن يكون منشّطا ومنظّما للمعرفة، كما أنّ نجاحه في هذا الشّأن لا يتطلب تمكُّنه من المادة فقط كما يُتصوّر ولكنه ينبغي أن يكون قادرا على تناول المادة المتضمنة في الكتاب المدرسيّ بصورة تجعلها ذات دلالة ومعنى،وهذا يعني استخدام المادة العلميّة في تخطيط الخبرات المناسبة وإدارتها على نحو يسير فيه التّعلم في اتجاه الأهداف المحدّدة[13].

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أنّ نجاح التّصور الجديد في العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة، متوقّف على براعة وإستراتجية المعلّمين في الميدان، لأنّه مهما كانت قدرة القائمين على إعداد المناهج الجديدة، ومهما تميّزت هذه الأخيرة بالمثالية والطّموح تبقى أجرأة هذه المناهج من مهام المربيين والمعلّمين في الميدان وهي مهمة تستوجب تكوينا جديدا يسبق عمليّة المباشرة في تطبيق هذا التّوجه الجديد في الفعل التّربويّ، وحتى يضمن القائمون على التّربيّة والتّعليم النّجاح لهذه المناهج ذات التّصور الجديد ينبغي التّخطيط للتّكوين المستمر للمعلّمين بغية تجديد معارفهم واكتسابهم الكفاءات

والتّقنيات اللاّزمة للحصول على أداء ونتائج تتناسب وطموحات المناهج الجديدة، ولأنّ تبني التّصور الجديد- المقاربة بالكفاءات- يتطلّب تكوينا بيداغوجيا وديداكتيكيا معمّقا، ينبغي على المعلّم أيضا أن يهتم بتكوينه الذّاتيّ والاطلاع على كل المستجدات الحاصلة في حقل التّربيّة والتّعليم والبيداغوجيا قصد استيعاب التّصورات الجديدة وتبنيها وتنفيذها، لأنّ تكوين المعلّم وتأهيله ورفع كفاءاته بات من الأولويات وذلك مواكبة لتطورات العصر ومستجداته العلميّة والتّكنولوجيّة.

جدير بالذّكر أيضا أنّ متعلّم اليوم يختلف تماما عن متعلّم الأمس، فهو متعلّم ترعرع بين أحضان التّكنولوجيا والرّقمنة، هو متعلّم يتعايش وثورة المعلومات والاتصالات وهو متعلّم يُبحر عبر الانترنيت دون حدود، فهو متعلّم يفقه كل التّقنيات الحديثة...

وعليه فأمام التّحديات التّربويّة الكبرى التي يفرضها مجتمع المعلومات زادت الحاجة إلى معلّم جديد لأنّ "الدّور الخطير الذي ستلعبه التّربيّة في عصر المعلومات يزيد من قناعتنا بأنّ التّربيّة هي المشكلة وهي الحلّ، فإن عجزنا أن نصنع بشرا قادرا على مواجهة التّحديات المُتوقعة، فمآل كل جهود التّنمية إلى الفشل المحتوم مهما توفّرت الموارد الطبيعيّة"(14)، وعليه فتوظيف التّكنولوجيات الحديثة في منظومتنا التّربويّة أضحى حتمية لابد منها قصد الارتقاء بالمدرسة الجزائريّة في عصر المعلومات وذلك لأداء وظيفتها التّكوينيّة والتّربويّة على وجه أمثل من جهة ،وضمان وتخريج متعلّم فعّال ومنتج استجابة لمتطلبات الاستثمار في رأس المال البشريّ من جهة ثانية .

وعلى هذا الأساس ارتأينا في القسم الثّاني من مداخلتنا الوقوف على ضرورة إدخال التّكنولوجيات الحديثة في الفعل التّعليميّ- التّعلّميّ مع ذكر دواعي وبواعث ذلك، وكذا إعطاء الوجه الجديد للممارسة التّعليميّة في عصر تكنولوجيا المعلومات مع الوقوف على القضية الحسّاسة... قضية تكوين المعلّمين التي أضحت حتمية وضرورة تفرضها التّحديات الرّاهنة.

القســـم الثّاني:

توظيف التّكنولوجيات الحديثة في الفعل التّعلّميّ التّعليميّ

1- دواعي وبواعث إدخال التّكنولوجيا في التّعليم: يواجه الفعل التّربويّ في الوقت الرّاهن عدة تحديات وضغوطات أفرزتها الثّورة العلميّة والتّكنولوجيّة وهذه التّحديات فرضت على المدرسة مضاعفة الفعّاليّة والتّجديد والاستحداث لمجاراة ومواكبة هذه المستجدات، ولأنّ حقل التّربيّة والتّعليم هو الفضاء الذي يهتم بإعداد النّاشئة وصناعة أجيال الغد استشرافا لمستقبل أفضل، كان لزاما على المؤسسة التّربويّة إقحام هذه التّكنولوجيا إلى حقل التّربيّة والتّعليم على غرار باقي الحقول العلميّة والمعرفيّة الأخرى بغية الارتقاء والتّطوير والإتقان.

ولأنّ العمليّة التّعليميّة ما هي في جوهرها إلاّ عبارة عن موقف إنسانيّ تتفاعل فيه جميع الأقطاب والعناصر بصفة عامة والمعلّم والمتعلّم بصفة خاصة، أصبحت الحاجة ملّحة للمراجعة الشّاملة والدّقيقة لهذه الأقطاب وفق ما يتماشى والتّحديات التّربويّة الهائلة التي يطرحُها مجتمع المعلومات، وما دام حقل التّربيّة هو الحقل الذي يهتم بالإنسان وتكوينه وتطويره، يجدُر بالخبراء والمهتمين بهذا الحقل، السّعي والبحث عن أنجع السّبل والوسائل العلميّة الحديثة من أجل إكساب العمليّة التّعليميّة مزيدا من الفعّاليّة والنّجاعة.

كما أنّ العلاقة بين التّكنولوجيا والتّعليم أصبحت وثيقة ولاسيما بعد ظهور المستجدات التّكنولوجيّة في مجال الإعلام والاتصال من تلفزيون وفيديو وكمبيوتر وإنترنيت وغيرها

لكن لماذا الأخذ بالتّكنولوجيا في التّعليم؟.

إنّ المعلوماتيّة وتكنولوجيا المعلومات أصبحت ضرورة حتمية تفرض نفسها بقوة على عمليّة بناء وتخطيط وتنفيذ المناهج التّعليميّة، وذلك للأسباب التّالية:

1- تحضير المتعلّمين أخلاقيًا وسياسيًا لفهم الوعي النّقديّ للموضوعات الاجتماعيّة.

2- إعطاء المتعلّمين الفرصة للعمل كأفراد أو كأعضاء في الفريق مسايرة للتّقدم الأكثر تعقيدًا.

3- تشجيع المتعلّمين على معرفة احتياجات التّكنولوجيا ومتطلّباتها لاكتساب تطبيقات المعرفة التي تساعد على حلّ المشاكل التّكنولوجيّة العلميّة.

4- تنمية الوعي التّكنولوجيّ للمتعلّمين عن طريق تشجيعهم على تطوير وتنمية الآراء والنّظرة التّكنولوجيّة في السّياق الاجتماعيّ والتّاريخيّ والاقتصاديّ.

5- أدّى الانفجار السّكانيّ والذي انعكس بدوره على التّعليم إلى الاستعانة بالوسائل الحديثة في التّعليم وابتداع الأنظمة الجديدة التي تحقّق أكبر قدر من التّفاعل والتّعلّم باستخدام الأجهزة.

6- أدى الانفجار المعرفي وتزايد العلوم في جميع نواحيها رأسيًا وأفقيًا وقلّة الوقت المتاح لدى المتعلّمين للإلمام بها إلى استخدام التّكنولوجيا التّربويّة في تقديم هذه المعارف في وقت قصير وبصورة أعم وأشمل.

7- تطوّر فلسفة التّعليم حيث أصبح الهدف الرّئيسيّ للتّعليم إكساب المتعلّم الخبرات التي تؤهّله لمواجهة مشكلات الحياة، كما أنّ المتعلّم أصبح محورا للعمليّة التّربويّة لذلك أصبح من الضّروريّ توفير الوسائل التّعليميّة التي تسمح بتنويع مجالات الخبرة.

8- أدّى انخفاض الكفاءة في العمليّة التّربويّة إلى ضرورة الأخذ بوسائل التّعليم والتّكنولوجيا الحديثة على أوسع نطاق لتقديم الحلول المختلفة، كما أنّ نقص أعضاء هيئة التّدريس ذوي الكفاءات الخاصة في جميع المجالات أدى إلى ضرورة الاستفادة من الطّاقات على أوسع نطاق عن طريق التّلفزيون التّعليميّ أو المُسجّلات الصّوتيّة وأشرطة الفيديو وكذا الأقمار الصّناعيّة (15).

هذا عن دواعي وأسباب الأخذ بالتّكنولوجيا في تصميم وبناء المناهج التّربويّة حيث أصبحت التّكنولوجيا في إطار صناعة المناهج أمرًا حتميًا، ومن ثمّ لا يمكن أن تظلّ مناهجنا بعيدة عن التّكنولوجيا، والآن سنضبط مصطلح تكنولوجيا التّعليم والمفاهيم الجديدة التي أفرزها هذا المصطلح في ميدان التّعليم.

2- ضبط مفهوم تكنولوجيا التّعليم: لقد عُرضت العديد من التّعاريف لمصطلح تكنولوجيا التّربيّة والتّعليم، إذ نجد الدّكتور **"الطّبجي"** يعرّفها "بأسلوب في العمل وطريقة في التّفكير وحلّ المشكلات بالاستعانة بنتائج البحوث العلميّة في

ميادين المعرفة"[16] ومن جهته **"أنور العابد"** يعرّفها بأنّها "عمليّة الاستفادة من المعرفة العلميّة وطرق البحث العلميّ في تخطيط وتنفيذ وتقويم كامل لعمليّة التّعليم والتّعلّم" [17] أما عند الأستاذ **"فيصل الفارس"** وعبر مجلة تكنولوجيا التّعليم 1978 فهي "تعني تلك العمليّة المتكاملة التي تشمل جميع عناصر عمليّة التّعليم والتّعلّم تخطيطا وتنفيذا وتقويما"[18]، أما **"شارلز هوبان"** يعتبرها "تنظيم متكامل يضمّ الإنسان، الآلة، الأفكار والآراء، أساليب العمل، الإدارة بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد" [19] هذا وعرّفت رابطة الاتصالات والتّكنولوجيا التّربويّة الأمريكيّة تكنولوجيا التّعليم بأنّها: "كلمة مركبة تشمل عدة عناصر هي: الإنسان، الآلات، التّجهيزات المختلفة والأفكار والآراء، أساليب العمل وطرق الإدارة لتحليل المشاكل وابتكار وتنفيذ وتقويم وإدارة الحلول لتلك المشاكل التي تدخل في جوانب التّعليم الإنسانيّ"[20].

وعليه يمكننا تعريف تكنولوجيا التّعليم بأنّها توظيف كل ما هو جديد وحديث في مجال التّكنولوجيا في العمليّة التّعليميّة من وسائل وآلات وأجهزة وأساليب تدريسيّة قصد زيادة قدرة المعلّم والمتعلّم على التّفاعل والتّعامل مع العمليّة التّعليميّة من جهة ومواكبة المستجدات العصريّة المتلاحقة من جهة ثانية.

ويُضاف إلى ما سبق ذكره بأنّ ظهور المستجدات التّكنولوجيّة في حقل التّربيّة والتّعليم أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة ارتبطت بالمستوى الإجرائيّ التّنفيذيّ للممارسات التّعليميّة على غرار:

- التّعليم المفرد- Individual instruction
- التّعليم المعزّز بالحاسوب Computer Assisted instruction
- التّعليم التّعاونيّ- Collaboration learning
- التّعليم عن بعد- Learning at distance
- تكنولوجيا الوسائط المتعددة- Multimedia technology
- التّعليم الإلكترونيّ - E-Learning

وعليه فإنّه جدير بالذّكر أنّ الفعل التّعلّميّ التّعليميّ في عصر المعلومات يؤكد على مفهوم المشاركة والتّحرر، والهدف هو التّطلع دائما إلى الأفضل والأنفع والأصدق والأنسب، فصناعة البشر في مجتمع المعلومات هي أولى الاستثمارات بالرّعاية والاهتمام

وعلينا بالتّالي أن نحدّد أولوياتنا بأقصى درجات الموضوعيّة والمنهجيّة، واستشراف المستقبل[21]، وهذا ما فرض على المعلّم أن يعيد النّظر في تكوينه الذّاتيّ ومهامه وأدائه في عصر التّغيرات المتسارعة والموجة المعلوماتيّة العارمة، وأمام هذه المستجدات التّكنولوجيّة وظهور الوسائل التّعليميّة الحديثة، وطرائق التّعليم المبتكرة على غرار التّعلم عن بعد، والتّعليم المبرمج والتّلفزيون التّعليميّ والتّعليم الإلكترونيّ....، ذهب بعض الدّارسين إلى أنّ هذه المستجدات ستقوم بإلغاء دور المعلّم، خاصة وأنّ الكثير من الدّراسات وجّهت اللّوم الشّديد للمعلّم باعتباره أحد الأسباب الرّئيسيّة للأزمة التّربويّة التي تتخبط فيها أغلب مجتمعات العالم وكذا أحد المُعوّقات الأساسيّة أمام حركة التّغيير والتّجديد التّربويّ التي يفرضها عصر التّكنولوجيا والمعلومات[22].

وعليه يمكننا أن نتساءل: هل استطاعت تكنولوجيا التّعليم إلغاء دور المعلّم أم هي وسيلة معينة له على أداء مهامه؟

3- الأدوار الجديدة للمعلّم في ظل تكنولوجيا التّعليم: إنّ تبني التّكنولوجيا في حقل التّربيّة والتّعليم لا يعني بأي حال من الأحوال التّقليل من أهمية المعلّم وإسقاط دوره في العمليّة التّعليميّة، كما يعتقد البعض، ولكن هذه الأخيرة – التّكنولوجيا- منحته أدوارا جديدة تختلف تماما عن سابقتها في التّعليم التّقليديّ إذ لم يعد المعلّم هو النّاقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها بل الموجّه المشارك لطلبته في مسيرة تعلّمهم واكتشافهم المستمر، كما أصبحت مهنة المعلّم مزيجا من مهام القائد ومدير المشروع البحثيّ والنّاقد والمستشار بالإضافة إلى تنميته للمهارات الأساسيّة للمتعلّم وإكسابه تقنيات التّعلّم الذّاتيّ [23] وعليه فدور المعلّم تغيّر بصورة واضحة وأصبحت كلمة معلّم "Teacher" غير مناسبة للتّعبير عن مهامه الجديدة وظهرت في الأدبيات الحديثة كلمة "Facilitator" باعتباره يسهّل عمليّة التّعلّم لطلابه، كما يعمل على تصميم بيئة التّعلّم"Learning environnement" وينتقي ما يناسب المتعلّمين من المواد التّعليميّة ويتابعهم ويوجههم حتى الوصول إلى الأهداف المنشودة [24].

إنّ إدخال البدائل التّكنولوجيّة إلى الفصول التّعليميّة لا يستطيع إلغاء دور المعلّم في العمليّة التّعليميّة، وتكنولوجيا التّعليم لا تعني أبدا إبعاد المعلّم عن الفعل التّعلّميّ بل تعني جعل الوسائل التّكنولوجيّة التّعليميّة مساعدا ورديفا له على أداء مهامه، لأنّ

المعلّم يبقى دائما هو الورقة الرّابحة التي يُعتمد عليها في تخطيط وتنفيذ عمليّة التّعليم وانتقاء الوسيلة التّعليميّة المناسبة، وعليه فالوسائل التّكنولوجيّة التّعليميّة الحديثة هي وسائل معينة له وليست بديلة عنه فهي وسائل تُعتمد لتحقيق الأهداف والغايات والمرامي البيداغوجيّة والتّربويّة.

والخلاصة هي أنّ تكنولوجيا التّعليم هي مُحصّلة التّفاعل بين الإنسان والمواد التّعليميّة والأدوات كما أنّ وجود الآلة لا يعني وجود التّكنولوجيا ولكن عمليّة استخدام الآلة أو تصنيع المواد من قبل الإنسان هي بداية العمليّة التّكنولوجيّة ويمكن تمثيل مكونات العمليّة التّعليميّة التّكنولوجيّة من خلال المعادلة التّالية : تفاعل إنسان + مواد + أدوات = تكنولوجيا [25].

وأمام هذه الأدوار الجديدة للمعلّم في عصر التّكنولوجيا ينبغي عليه أن يتمتع بالذّهنيّة التّكنولوجيّة التي تساير تقدّم العلوم والتّقنيات وأن لا يكتفي بإتقان استعمال الأدوات التّكنولوجيّة فحسب، لاسيما وأنّ التّقنية الحديثة دخلت عتبات الحياة العصرية واكتسحت كل ميادين العلم والمعرفة، وعليه فإنّ تعميق أثر العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة يحتاج إلى تنمية قدرات المعلّم ومهاراته لكي يحسن انتقاء واستخدام الوسائل التّعليميّة التي تمدّه بآليات تساعده على أداء مهامه من جهة وضمان نجاعة الفعل التّعليميّ من جهة ثانية [26] وهذا ما يؤكّد حاجتنا الماسة إلى إعادة النّظر بل إلى تغيير جذريّ في سياسة ومنظومة تأهيل المعلّمين، والتّخلص من الأساليب القائمة على التّلقين والعمل بأساليب التّعلّم والاكتشاف من خلال التّجربة والخطأ والقدرة على حلّ المشكلات وإدارة المشاريع البحثيّة، إذ لا يمكن تحقيق هذه النّقلة النّوعيّة إلاّ عن طريق تعميم استخدام تكنولوجيا المعلومات في معاهد تكوين المعلّمين وكليات التّربيّة على مختلف المستويات، وكل هذا يتطلب موقفا جادا لإعادة تكوينهم وتأهيلهم بمساهمة كل الأطراف المعنية الرّسمية وغير الرّسمية ضمن إطار خطة متكاملة للتّجديد التّربويّ على المدى البعيد [27].

4- مميزات متعلّم عصر المعلوماتيّة والتّكنولوجيا: كما تأثرت جميع أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بإفرازات التّكنولوجيا، تأثر أيضا دور المتعلّم وتغيّرت ثقافته التّقليديّة، حيث أُلقيت على عاتقه مسؤولية التّعلّم وأصبح يشكّل مركز الفعل

التّعلّميّ وفق المبادئ البيداغوجية والتّربويّة الحديثة، وهذا ما فرض عليه أن يكون نشطا في الموقف التّعليميّ، بحيث يُنقّب ويتعامل مع المواد التّعليميّة ويتفاعل معها [28] ولأن متعلّم اليوم ترعرع بين أحضان التّكنولوجيا ، ويختلف تماما عن متعلّم الأمس فهو متعلّم مثقف معلوماتيا يستطيع الوصول للمعلومات بفاعليّة وكفاءة، وتقويم المعلومات بأسلوب ناقد واقتدار وكذا استخدام المعلومات بشكل صحيح ومبدع.

كما عزّزت أيضا المستحدثات التّكنولوجيّة تعليم المتعلّم الذّاتيّ، إذ صار يجتهد في البحث عن المعرفة والتّميّز في البحث أيضا، كما لعبت وسائل وتكنولوجيا التّعليم دورا هاما في إدراك وتعلّم المتعلّم بسهولة وبدرجة عالية، كلّما استخدم في تحصيله وسائل تعليميّة تُجسّد الحياة الواقعيّة وخبراتها[29].

وعليه فإنّ التّكنولوجيات الحديثة غيّرت من أهداف التّعليم، إذ أصبحت مهمة التّعليم تتمحور حول تعليم المتعلّم كيف يتعلّم ذاتيا وكيف تستمر عمليّة التّعلّم تلك على مدى فترات حياته العمليّة والمهنيّة[30].

5- تكنولوجيا التّعليم وبناء المناهج التّربويّة: قبل عصر التّكنولوجيا المعلوماتيّة، كانت أسس بناء المناهج التّربويّة تقتصر على الأسس النّفسيّة، ولكن التّقدّم التّكنولوجيّ الكبير والثّورة المعلوماتيّة أضافا أساسا جديدا ينبغي أخذه بعين الاعتبار خلال تصميم المنهاج التّربويّ، ألا وهو الأساس التّكنولوجيّ[31] وهذا الأخير يُقصد به إدخال التّكنولوجيا في منظومة المنهاج التّربويّ والتي تمثل الأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس والتّقويم بحيث تندمج هذه العناصر معا وتشكّل من المنهاج التّربويّ كيانا تعليميا أفضل وأكثر فعّاليّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة، أو بعبارة أخرى مراعاة الأسس التّكنولوجيّة في عمليّة تصميم العناصر المكونة للمنهاج في ضوء تكنولوجيا التّعليم وتنظيمه بصورة منهجيّة وإدخال الرّوح التّكنولوجيّة في اختيار أهداف المنهاج وانتقاء مضامينه المعرفيّة والخبرات التّعليميّة التي يحتاجها المنهاج وكذا إدخال التّكنولوجيا في عمليات تدريس المادة التّعليميّة للمنهاج وكذا في عمليّة تقويم المنهاج التّربويّ بكل أبعادها المختلفة.

ولهذه الأسباب أصبحت التّكنولوجيا في إطار صناعة المناهج أمرا حتميا ومن ثم لا يمكن أن تظلّ مناهجنا بعيدة عن التّكنولوجيا، كما أنّ عمليّة تطوير المناهج

وإدارتها بكل ما تشمل من عمليات يجب أن يقوم بها مجموعة من الخبراء، فإلى جانب خبراء المادة والمناهج ينبغي الاستنجاد بخبراء التّكنولوجيا، ومن هنا تؤكد الدّراسات الحديثة في مجال المناهج التّكنولوجيّة وفي مجال تطوير المناهج عامة إلى أنّ خبير التّكنولوجيا هو شخصية هامة في لجان تطوير وتصميم المناهج ولابد أن يكون لها دور في اتخاذ القرارات في شأن أي عمليّة من عمليات المناهج، والواقع أنّ الثّورة المعلوماتيّة والتّكنولوجيّة أثّرت على الفعل التّعليميّ - التّعلّميّ من ثلاثة جوانب وهي:

أ- مدرسة المستقبل: حيث أصبح المجتمع - في عصر تغيّرت فيه كل المعطيات- بحاجة إلى مدرسة جديدة متصلة عضويا بالمجتمع وبما حولها من مؤسسات مرتبطة بحياة النّاس وهي مدرسة لها امتداد أفقيّ إلى المصالح والمعامل ومراكز الأبحاث وامتداد عموديّ تمتد إلى التّجارب الإنسانيّة والتّربويّة في كل جزء من دول العالم.

ب- معلّم الألفيّة: وأمام هذه المستجدات التّكنولوجيّة نحتاج إلى معلّم الألفيّة الثّالثة الذي ينبغي أن يغيّر دوره جذريا من موظّف إلى مدرّس يقوم بوظيفة رجال أعمال ومديري مشاريع ومحلّلين للمشاكل ووسطاء استراتيجيين بين المدرسة والمجتمع، وهذا يتطلب تكوينا وإعدادا نوعيا للمعلّم وانفتاحا على كل التّجارب العالميّة وتنوعا في الخبرات والقُدرات التي يتسلحون بها خلال إعدادهم في معاهد وكليات التّربيّة والتّعليم[32].

ج- مناهج غير تقليديّة: لمسايرة مستجدات وتطورات الألفيّة الثّالثة ولتحقيق التّنمية في القوى البشريّة نحتاج إلى مناهج حديثة تتماشى ومتطلبات العصر، تتسم بالمعرفة العلميّة وبمعايير عالميّة، من جهة وتكون ملّمة بالقضايا القوميّة والتّراث الحضاريّ والثّقافي المحليّ الذي يربط الماضي بالحاضر والمستقبل من جهة ثانية، وعليه يمكننا الأخذ بضرورة مراعاة التّركيز على الأهداف الإنسانيّة والأهداف التّربويّة الدّوليّة والتّسامح الدّينيّ وقبول الدّيمقراطية وقيمها في الواقع الاجتماعيّ والتّمسك بحقوق الإنسان والانفتاح على الثّقافات الأخرى[33]، ولأنّ المناهج التّربويّة تقوم بدور تعليميّ متميّز على مستوى المنظومات التّربويّة العالميّة ينبغي أن تكون أكثر حيوية في

عصر تكنولوجيا المعلومات والعولمة قصد النّهوض بمهام المدرسة تربويا وعلميا من جهة وتزيد من نجاعة وفعّالية الفعل التّعلّميّ التّعليميّ من جهة ثانية.

6- توظيف تكنولوجيا التّعليم

في تعليميّة اللّغة العربيّة بالمدرسة الجزائريّة "الحاسوب أنموذجا": إنّ **اللّغة العربيّة** تحتلّ مكانة مميّزة في المنظومة التّربويّة الجزائرية، باعتبارها اللّغة الوطنيّة التي ترمي إلى نقل المعارف واكتساب المهارات اللّغويّة وترسيخ القيّم المحليّة الممثلة للهويّة الوطنيّة والقيّم العالميّة التي تشترك البشريّة في السّعي نحوها، كما أنّ اللّغة العربيّة هي لغة التّعليم في كلّ مراحله، فكلّما تحكّم **المتعلّم** فيها سهُل عليه تعلّم المواد الأخرى الأدبيّة منها والعلميّة.

وتكنولوجيا التّعليم - كما ذكرنا آنفا - لا تعني إبعاد المعلّم عن الفعل التّعلّميّ التّعليميّ بل تعني جعل الوسائل التّكنولوجيّة التّعليميّة مساعدا ورديفا له لا بديلة عنه، أو بعبارة أخرى جعلها طيّعة للفعل التّعلّميّ التّعليميّ، وإذا كان الحاسوب قد غزا جميع الميادين فإنّ القائمين على التّربيّة والتّعليم هم الأولى من ولوج ميادينه والاطلاع المستمر على تقنيات المعلوماتيّة لتطويعها لخدمة العمليّة التّعليميّة عبر مختلف المراحل والمستويات(34)، لاسيما وأنّ أسعار الحواسيب قد انخفضت وصار حضورها في كل الأماكن وحتى المنازل ضروريا، ومن هنا توّلدت حتمية توظيف التّكنولوجيات الحديثة في مناهجنا التّعليميّة حتى لا تزداد الهوة بين مدارسنا ومجتمعاتنا، ومن هنا أصبحت الفرصة بظهور الحاسوب سانحة أمام الفكر التّربويّ الدّاعي للتّغيّر والتّبدّل نحو الأحسن طريقة ومضمونا خاصة بعد رؤية تلك التّطبيقات الممكن إحداثها بواسطة الحاسوب (35).

كما تجدر الإشارة إلى أنّ إدخال الحاسوب في حقل التّربيّة والتّعليم مرّ بمراحل عديدة، حيث بدأت تجارب تقديم التّعليم بالحاسوب في أواخر الخمسينات ومن أهم المشاريع في هذا المجال مشروع **Suppes** في جامعة **ستانفورد** بالولايات المتحدة الأمريكيّة ومشروع **Chiltern** في كلية **هارت فيلد** للتّكنولوجيا في انجلترا وقد استُخدم في هذه المشاريع المبكرة مُعدات غالية الثّمن ولا تتسع لها قاعات الدّراسة العادية الأمر الذي جعل تكاليف تركيبها عالية جدا بالإضافة إلى ضرورة الاستعانة

بأهل الاختصاص من تقنيين ومهندسين وفنيين، لكن مع الوقت - وبفضل التّطور التّكنولوجيّ الذي ساهم في تطوير الحواسيب التي أصبحت تجمع بين كفاءة الأداء والتّكاليف المنخفضة والأحجام الصّغيرة - انتشرت على نطاق واسع وفي كل المجالات، حيث زاد الاهتمام بالتّعليم المُعزّز بالحاسوب والقائم عليه في مختلف أنحاء العالم ليُصبح فيما بعد اهتماما عالميا لما تميّزت به تكنولوجيا الحاسوب في التّعليم وكذا القفزة النّوعيّة التي عرفها ميدان الاتصال [36].

ولأنّ اللّغة العربيّة هي لغة التّعليم في الجزائر والوطن العربيّ، وباعتبارها لغة قابلة للتّطور واحتضان التّقانة واستيعاب الجديد والمبتكر في العلوم، أصبح لزاما على مدرسيها والقائمين على تصميم وإعداد مناهجها التّعليميّة، تنشيط تطويرها وتسريع وتيرة البحث فيها، وإدخال الوسائل والمستحدثات التّكنولوجيّة في تبليغها وتعليمها.

كما أنّ الحاسوب يُعدّ أحد أهم هذه المستحدثات والوسائل التّكنولوجيّة الذي يقدّم الكثير للّغة العربيّة ومتعلّميها إذ يفتح إدخال هذه الوسيلة إلى ميدان التّعليم عموما وتعليميّة العربيّة خصوصا آفاق واسعة وجديدة، حيث يساهم في خدمة اللّغة العربيّة وعلومها، ونواحي تطبيقها، كما يزيد الحاسوب من فاعليّة التّعليم، ويعلّم المتعلّم كيف يتعلّم، إذ ثمة ألعاب لغويّة ترفيهيّة يتعلّم الطّفل من خلالها ويستمتع بها كما يتمكّن المتعلّم عن طريق الحاسوب من القراءة الصّحيحة والسّليمة والكلام عن طريق التّعلّم السّمعيّ الشّفهيّ، فهو يساعد على اكتساب المهارات المختلفة كتعليم تنسيق الكلمات وتجهيز الوثائق وتنمية سرعة القراءة...ويمكن استثماره أيضا في تعلّم الأبنيّة اللّغويّة والصّرفيّة وتعلّم الكتابة ومختلف أنواع الخطوط العربيّة ورسم الحروف وأشكالها ومخارجها والتّدقيق الإملائيّ في النّحو وفي كل هذا ربح للوقت وسرعة في الاستيعاب وتقليل في الجهد للمعلّم والمتعلّم ، وفي الوقت ذاته "استطاع الحاسوب أن يسهم في مجال تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها من خلال إمكاناته وقدراته الهائلة في التّعليم المبرمج، إذ يوجد بمعهد اللّغة العربيّة بجامعة أم القرى (مكة المكرّمة) حاليا معمل حاسوبي لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها وهي تجربة فريدة ذات أبعاد علميّة وحضاريّة."[37]

لكن أمام الإيجابيات الكثيرة لاعتماد الوسائل التّقنية والتّكنولوجيّة الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة إلا أنّه هناك من يعتقد أنّ اللّغة العربيّة لا تُعلّم في المخابر والقاعات المجهّزة بالتّقانات الحديثة وأنّ تلك الوسائل تُعلّم بها اللّغات الأجنبية فقط وهذا غير صحيح، وبعد الموجة المعلوماتيّة والتّكنولوجية التي ميّزت العقدين الأخيرين ظهرت وتبلورت فكرة العناية بإدخال الوسائل التّقنية الحديثة في الفعل التّعلّميّ التّعليميّ بصفة عامة وعبر مختلف مراحل التّعليم من الابتدائيّ حتى الجامعيّ لكن بنسب متفاوتة في الأقطار العربيّة، فاستُخدمت المجسمات والصّور المعبّرة والتّسجيلات والأفلام والحقائب التّعليميّة وبُثّت البرامج الثّقافيّة والتّعليميّة والتّربويّة الموجهة للأطفال عبر التّلفزيون وظهرت القنوات التّعليميّة وصُمّمت الدّروس ونُفّذت بواسطة الحاسوب... وبالرّغم من هذه الجهود المعتبرة إلا أنّها غير كافية أمام الانفجار التّكنولوجيّ والتّحديات التي يفرضها الرّاهن، ومن يقارن بين تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعليم اللّغة العربيّة يجد البون شاسعا بين الوسائل المتنوعة المستخدمة في تعليم اللّغات الأجنبية والفقر الواضح في الوسائل المُعتمدة في تعليم العربيّة وهذا ما يؤثر سلبا على تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة إذ يُعدّ التّنوع والغنى في الوسائل عملا مشجعا وايجابيا على الإقبال على تعلّم اللّغة الأجنبية وفي المقابل يُعدّ فقر الوسائل في تعليم العربيّة عاملا سلبيا قد يُنفّر من الإقبال عليها بشغف واهتمام.

ويتضح مما سبق أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللّغة العربيّة أضحى حاجة ماسة لابد من إدخالها إلى أقسامنا ومدارسنا، كما أنّ إدخال الحاسوب والأجهزة السّمعيّة البصريّة إلى الصّف بات ضروريا ومعينا على الارتقاء بمستوى متعلّمينا اللّغويّ، خاصة وأنّ اللّغة العربيّة تمتاز بخصائص فريدة تساعد على برمجتها آليا، وبشكل يندُر وجوده في لغات أخرى، فانتظامها الصّوتيّ والعلاقة الوثيقة بين طريقة كتابتها ونُطقها يدلّ على قابليّة اللّغة العربيّة للمعالجة الآليّة بشكل عام وتوليد الكلام وتمييزه آليا بشكل خاص.

الخاتمة: وفي الختام تجدر الإشارة إلى أنّ **توظيف التّكنولوجيات الحديثة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة** في الوقت الرّاهن بات من الأولويات - لما تركته هذه الأخيرة من آثار إيجابية نوّهت بها العديد من الدّراسات والبحوث والتي بانت جليا في نوعيّة المُخرجات التّعليميّة- وذلك قصد ترقية أداء المدرسة الجزائريّة وتطويره بهدف **تكوين المتعلّم** تكوينا فعّالا يؤهله لمواجهة الحياة المهنيّة والعمليّة مستقبلا لاسيما وأنّ **المدرسة الجزائريّة باشرت السّنة الثّامنة من الإصلاح،** وباعتبار المدرسة العمود الفقري لأي بناء حضاريّ جديد فإنّ نجاح القائمين على تطويرها وتفعيل مخرجاتها بات مرهونا أكثر من أي وقت مضى بمدى **وعي الجميع بأهمية التّكنولوجيات الحديثة** واندماجهم فيها وعنايتهم بها ، وبمدى دعمهم **وتكوينهم للمعلّمين وفق مستجدات العصر** وتشجيعهم على إدماجهم لهذه المستجدات وتوظيفها ضمن نشاطاتهم المهنيّة وأداءاتهم التّعليميّة ، وهذا يؤدي حتما إلى التّطوّر الفعّال والزّيادة الملحوظة في نتاجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

كما **أنّ إصلاح قطاع التّربيّة والتّعليم يتطلب مزيدا من العناية كما ونوعا** ، مع الاستمرار والمتابعة في **فحص مدخلاته ومخرجاته** بالإضافة إلى تركيز الاهتمام على البحث العلميّ في كل الحقول المعرفيّة وعلى جميع المستويات و**دون إهمال التّمسك بالتّراث الثّقافيّ**، وذلك **لإعداد متعلّم ذو نوعيّة**، وذو كفاءة عالية بإمكانه **رفع التّحدي** والتّصدي **لمواجهة إفرازات العولمة والمستحدثات التّكنولوجيّة** و**التّفاعل بنجاعة مع المتغيرات الرّاهنة** والمستقبليّة السّريعة والاتجاهات التّربويّة العالميّة.

الهوامش:

1- عبد العزيز عميمر- مقاربة التّدريس بالكفاءات ما هي، لماذا، وكيف؟، منشورات تالة الجزائر، 2005، ص 7-12.

2- شفيقة العلويّ، "المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا تعليم القواعد في المرحلة الثّانوية- وصف ميدانيّ-" مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة، أعمال الملتقى الوطنيّ: الكتاب المدرسيّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة- واقع وآفاق-، الجزائر، 24و25 نوفمبر 2007 ، ص 69-70.

3- محمد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للطّبع والنّشر والتّوزيع الجزائر، 2002، ص10-11.

4- المرجع نفسه، ص13-15.

5- نعيمة عزي، "تدريس التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ وإكساب الملكة اللّغويّة للمتعلّمين في ضوء المقاربة بالكفاءات..."، رسالة ماجستير، جامعة بجاية، 2007/2006، ص 49-50.

6- خالد لبصيص، التّدريس العلميّ والفنيّ الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004، ص117.

7- وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جويلية 2005، ص 11.

8- عليش لعموري، "دور المنهج أو الطّريقة في تعليم اللّغة بين النّظرية والتّطبيق"، مجلة العربيّة العدد: 02، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائر، 2005، ص126 .

9- المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربيّة، مادة اللّغة العربيّة" السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط "www.infpe.edu.dz" .

10- العربيّ اسليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شموليّة، ط1، مطبعة النّجاح الجديدة الدّار البيضاء، 2006، ص59-62.

11- "www.almualem.net عبد القادر يونس، مجلة المعلّم"،

12- ينظر إلى رسالة الماجستير للباحث: "كمال بن جعفر" "تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليميّة اللّغة العربيّة بالمتوسطة الجزائريّة..."، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة - الجزائر، نوفمبر 2009، ص142.

13- عبد العزيز عميمر، المرجع السّابق، ص38.

14- إبراهيم عبد الوكيل الفار، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1998، ص 172-173.

15- « الأساس التّكنولوجيّ لبناء المناهج/ دراسة».":www.al-asani.net http//.

16- بشير عبد الرّحيم الكلوب، التّكنولوجيا في عمليّة التّعلّم والتّعليم، ط:2، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 1993، ص33-38.

17 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

18 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

19 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

20- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

21- إبراهيم عبد الوكيل الفار، المرجع السّابق، ص 181-182.

22- المرجع نفسه، ص 182.

23- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

24- "Yomgedid.Kenanaonline.com" المستحدثات التّكنولوجيّة "دراسة"

25- دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، تكنولوجيا التّعليم والتّعليم الإلكترونيّ، ط 1، دار وائل للنّشر، عمّان – الأردن، 2007، ص 30 .

26- ياسين سرايعية، "تكنولوجيا التّعليم وإشكاليّة ترقية المكتسب اللّسانيّ في بلدان المغرب العربيّ..." مجلة علوم إنسانيّة، " www.ulum.nl".

27- إبراهيم عبد الوكيل الفار، المرجع السّابق، ص 183-184.

28- "Yomgedid.Kenanaonline.com"

29- ياسين سرايعية، المرجع السّابق.

30- إبراهيم عبد الوكيل الفار، المرجع السّابق، ص 186.

31- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ، ط:1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2004، ص 267-268.

32- ".www.al-asani.net" "الأساس التّكنولوجيّ لبناء المناهج"

33- محمد محمود الخوالدة، المرجع السّابق، ص 269.

34 – صادق عبد الله أبو سليمان، "نحو استثمار أفضل للحاسوب في مجالات خدمة اللّغة العربيّة وعلومها"، مجلة المجمع الجزائريّ للّغة العربيّة، ع.06، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة الجزائر، ديسمبر 2007، ص 39.

35- دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، المرجع السابق، ص 310.

36- مصطفى عبد السّميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التّعليم مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2004، ص 107.

37- عبد الرّحمن بن حسن العارف، "توظيف اللّسانيات الحاسوبيّة في خدمة الدّراسات اللّغويّة العربيّة "-جهود ونتائج-" مجلة اللّسانيات ع: 12 و13، مركز البحث لتطوير العربيّة، ص35.

تأثير القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغات على العملية التعليمية -المحتوى والأهداف-

أ. فازية تيقرشة
المدرسة العليا للأساتذة

تختلف وسائل التعليم في عصرنا هذا وتتعدد من متعلم إلى آخر، وقد شاع استعمال القرص المضغوط كوسيلة تعليمية خاصة بكل المجالات، منها تعليم اللّغات الذي يستعمل كدليل ينوب عن المعلم والكتاب المدرسي معا. ونظرا لشيوع هذه الوسيلة في الاستعمال ارتأيت أن أدرس القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغة العربية لفئات مختلفة من المتعلمين.

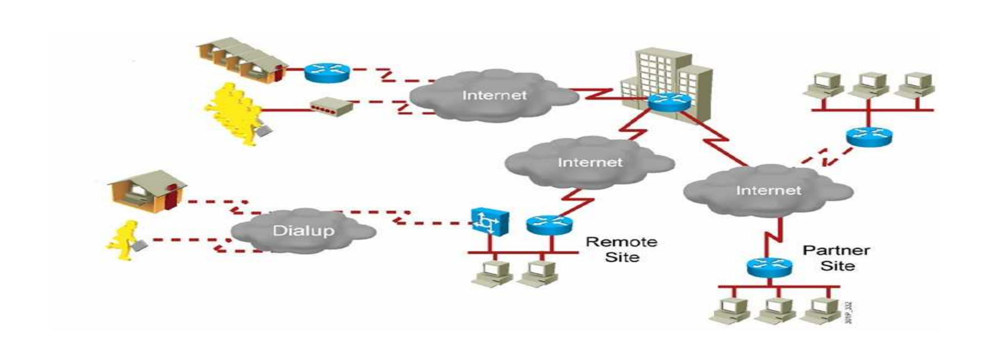
وسائل التعلم عن بعد: يمكن تصنيف القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغات في وسائل التعليم عن بعد، والتي يمكن تقسيمها حسب ما توصل إليه البحث إلى ثلاثة أنوع:

القرص المضغوط	الأنترنيت	الكتب

الكتب: وهي كتب تعليمية تشبه الكتب المدرسية، فيها دروس لغوية تركيبية نحوية، صرفية، إضافة إلى تمارين مصححة وأسئلة مفتوحة.

الانترنيت: توجد مواقع خاصة بتعليم اللّغات عن بعد في الأنترنيت، إذ تفسح المجال بالتواصل بين المعلم والمتعلمين عن طريق رسائل صوتية أو رسائل كتابية، بفضل شبكات تجمع بين المعلم والمتعلمين ما يسمح بالتحاور والنقاش للجميع، إضافة إلى وجود شبكات تسمح بالتعليم بشكل يمكِّن الجميع مشاهدة بعضهم البعض، مع تقديم أسئلة وأجوبة بشكل فوري من خلال الانضمام في تلك المواقع الخاصة، إضافة إلى تقديم الامتحانات عن بعد والتصحيح والتنقيط مثل: /TCF/ DALF بالنسبة للغات و TOWIC/ MICROSOFT/ CISCO بالنسبة للإعلام الآلي، بوجود مركز خاص

بالامتحانات عن بعد دائما. الفائدة من هذه الوسيلة ربح الوقت، والوسائل البيداغوجية، فبدل وضع هياكل بيداغوجية، يتعلم المتعلم من منزله أو مكتبه. إلا أن هذه العملية تنقص التعامل الاجتماعي بين الأفراد. ولشرح هذه العملية إليكم هذا المخطط، الذي تلاحظون من خلاله عمارة كبيرة يمكن أن تمثل جامعة مثلاً، كل حاسوب يمثل طالب يمكنه التواصل عن بعد مع أساتذته دون الانتقال إلى الجامعة كم يوضحه هذا الشكل[1]:



وتستعمل إلرنيج صور إشهارية للترويج لهذه الطريقة للتعليم عن بعد مثل ما تلاحظونه في الصورة التالية[2]:



وتمثل هذه الصورة اختيار هذا الطالب التعلم عن طريق شبكة الأنترنيت بدل التعامل مع الكتاب رغم المكتبة الثرية التي تركها خلفه.

القرص المضغوط: وهو موضوع الدراسة في هذه المداخلة، وقد تم اختياري لهذه الوسيلة لأن الكتاب من بين الوسائل التقليدية التي يتعامل معها متعلم اللغة عبر مراحل مختلفة من الدراسة ولم يقع اختياري على النوع الثاني، لأنه ليس من الوسائل المعتمدة بأنواعها الثلاثة في العالم العربي إذ تطبق طريقة المنتديات فحسب. ويبقى القرص المضغوط الوسيلة الشائعة في الاستعمال على مستوى الأفراد أو المدارس الخاصة بتعليم اللّغات، إضافة إلى أن القرص المضغوط مجرد وسيلة مثلها مثل القرص المرن والماسحة فالمادة العلمية التي نجدها في الأنترنيت يمكن تحميلها على القرص المضغوط ليبقى وسيلة تجارية، في يد إلرنيج غيرها.

أقسام القرص المضغوط: وينقسم بدوره، حسب طريقة عرض المادة العلمية التي تبرمج فيه إلى ثلاثة أنواع وهي:

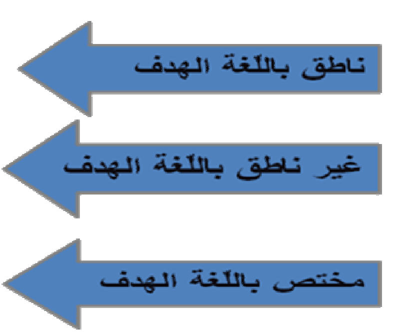
النوع الأول: يتمثل في دروس النحو والصرف والإعراب خاصة، يتم تصوير المعلم في قاعة الدرس مع عدد صغير من المتعلمين، بالاستعانة بصور توضيحية.

النوع الثاني: وضع الدروس اللّغوية (النحو، الصرف، الإعراب...) في القرص مصحوبة بتمارين وأسئلة، مثل ذلك الموجهة لطلبة البكالوريا. أي أنها على شكل موسوعات، فيها كتب على شكل PDF.

النوع الثالث: الاعتماد على تسجيلات بالصوت والصورة لمواقف خطابية معينة أو استعمال الصور والتعليق عليها، بالتركيز على القواعد المشروحة مسبقا، وفيها أيضا يتم طرح الأسئلة بهدف التكرار وترسيخ المعلومات.

وقد يُجمع بين الكتاب والقرص المضغوط، فتكون المادة اللّغوية الموجودة في الكتاب هي نفسها الموجودة في القرص.

أنواع المتعلم: قسمت متعلم اللّغة الذي يستخدم القرص المضغوط إلى ثلاثة أقسام هي:



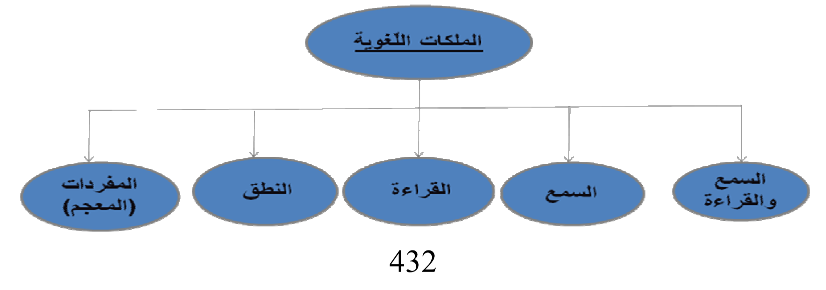
دراسة المدونة: دراسة المدونة: وقصد تحديد المنهجية التي سأتبعها في هذه الدراسة يجدر بي الإشارة إلى جوانب دراسة المدونة وهي:

- التأدية الصوتية
- الصور المستعملة
- المواضيع المتداولة

الأمثلة التوضيحية الموظَّفة:

القرص الأول: Rosetta Stone ARABIC 1&2: لمتعلم اللّغة العربية الأجنبي، وقد برمج القرص الأول باللّغة الفرنسية، والقرص الثاني باللّغة الانجليزية وقد استعملت اللّغتان لتوضيح كيفية تشغيل هذا القرص، وشرح كل الأيقونات المستعملة بشكل دقيق، مع وجود تمارين على المستويات كلها،مع إمكانية تسجيل صوت المتعلم وتصويب مواضع الخطأ بشكل آلي. وفي مداخلتي هذه سأركز على القرص الموجه للمتفرنسين.

بمجرد تشغيل هذا القرص نجد الفهرس على الصفحة الرئيسة بالعناوين التالية: Lange/ Produit/ Unité/Leçon. برمجت اللّغة العربية في هذا القرص في ثمانية مستويات كل مستوى يتكون من إحدى عشر أو أثنى عشر درس، كل درس مفصل إلى وحدات: ما عُبر عنها بالملكاتCompétences، وهي كالآتي:



أولا: السمع والقراءة: الهدف من هذه الملكة هي تعلم مستويات الكلام المنطوق والمكتوب معا، والإشارة إلى مواضع قد يختلف فيها المكتوب عن المنطوق، إذ الكلام المسموع يتم أحيانا بطابع التضارب بينه وبين الأنظمة اللّغوية –القواعد– صوتية كانت أو صرفية أو نحوية، وإن اختصاص النطق دون الكتابة بهذه الظواهر يجعل الكلام المسموع أغنى وأكثر تنوعا من الكلام المكتوب.

ثانيا: السمع: والسمع مرتبط بالنطق عند ابن خلدون، إذ يقول عن أثر وقوع كلام في السمع بشكل مستمر: "...تغيرت تلك الملكة بما ألقى إلها السَّمع من المخالفات التي للمستعربين والسمع أبو الملكات اللّسانية"[3]وهنا نلمح خطر السمع على تعليم اللّغة إذ تفسد الألسنة من خلاله بترسيخ اللّغة على حكم العادة والتكرار،كما تستقيم إذا أخذ متعلم اللّغة العربية ممن يصون مخارج الحروف العربية ويؤديها التأدية الصحيحة انطلاقا من المبدأ نفسه. إن المنطوق الذي نتحدث عنه هو "أساس الملكة اللّسانية القائمة على الدربة والتمرس. والتي تساعد على إحساس الناطق بالخفة والثقل، بل تتحكم في اللّغة وتتصرف فيها" [4]

ثالثا: القراءة: يعتمد هذا القرص على ملكة القراءة، والتي تركز على قراءة الكلمات بمصاحبتها بصور توضيحية، دون أن تشير إلى قراءة الحروف، كوحدات غير دالة وهي معتمدة في ذلك مبدأ مهم في اللّسانيات التطبيقية يقول إن الوحدات اللّغوية لا تظهر قيمتها اللّغوية إلا بمقارنتها بما قبلها وما بعدها، إذ يتم توظيف هذه الكلمات في جمل مباشرة، وبعدها توظف في حوار باستخدام أساليب بلاغية معية كالنفي والنهي والأمر.

والجدير بالذكر هو المسؤولية التي تقع على عاتق واضعي الأقراص المضغوطة في انتقاء المادة التعليمية التي توجه إلى المتعلم حسب نوعية المتعلم، "فاللغة لا تفرض لأن جوهرها اجتماعي محض كما أن الأوضاع الاجتماعية لا تفرض بل يرتضيها المجتمع كمجتمع لا كأفراد، إلا أن المجتمع قد تؤثر فيه عوامل بكيفية حاسمة، وذلك مثل ما يقوله وينشره الرجال ذوو النفوذ الفكري أو الديني أو السياسي كزعماء الفكر أو الدين أو السياسة"[5] وقد ذهب القدامى العرب إلى أن اللّغة وضع اجتماعي. وعليه على واضعي القرص المضغوط الخاص بتعليم اللّغة والكتب المدرسية الانطلاق من

المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، وتوظيف المعطيات السياسية والاقتصادية التي يتفاعل معها واستعمالها كمادة علمية من خلال مقتطفات من النشرات الإخبارية مثلا، أو تصوير حوار بين فردين أو أكثر يتناقشون على إحدى تلك المواضيع باللغة الهدف."صحيح أن اللغة المتداولة في الخطابات اليومية هي التي تكون عرضة للتحول السريع وقد يصعب بل يستحيل أحيانا كثيرة أن يعترض على ذلك وخاصة في ظروف خاصة مثل الاضطرابات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية... أما لغة الثقافة أو اللغة المشتركة المستعملة في نشر التعليم وفي الاتصال مع الجماهير والإعلام وغير ذلك فأكثر أحوالها هي البقاء على ما هي عليه بفضل تدخل السلطات المعنية وأعمال اللغويين والنحاة ونقاد الإنتاج الأدبي" [6] فمن صلاحيات المعلم تحسين لغة المتعلم وتكييفها وتحسين مردودها في تبليغ المعلومات وتحقيق الفائدة من الكلام.

رابعا: النطق: ربطت هذه الملكة بظاهرة التخفيف والثقيل في اللّغة، فمن خلال سماعنا لهذا القرص وهو لغير الناطقين باللّغة العربية نحس بالتخفيف في الأداء للغة العربية وهو أمر طبيعي لأن اللّغة الفرنسية تمتاز بالتخفيف مثلها مثل اللّغة العربية والانجليزية، عكس لغات أخرى تمتاز بالثقل كالألمانية، وهو ما يسمى بظاهرة التخفيف والثقيل في اللّغات إذ تتميز بعض اللّغات بالثقل كاللّغة الألمانية.

والثقل والتخفيف مصطلحان مرتبطان أشد الارتباط بالأداء النطقي لدى المتكلمين، من خلال إحساسهم وذوقهم."فاللّفظ الفصيح لا يستطيع أحد أن يتحكم بثقله أو خفته إلا بالنظر إليه ونطقه والتأمل فيه شكلا ودلالة، وحينما يصل الناطق إلى نهاية الكلمة أو نهاية الجملة يستطيع المتكلم من خلال إحساسه وذوقه- أن يحكم بالخفة أو الثقل على الصوت أو الكلمة أو الجملة" [7] كما يمكن للمستمع أن يحس بذلك.

وقد عرف العرب ظاهرة التخفيف، في استعمالاتهم اللّغوية وهو ما أكده ابن جني في أكثر من وضع في كتابه الخصائص. ففي حديثه عن الكلمات الثنائية والأحادية التي قد فتح أولها كثيراً وكُسِر قليلاً، ولم نجد المضموم إلا الأقل، لخفة الفتحة وثقل الضمة[8] ويؤكد ذلك بقوله: "هيهات ما أبعدك عن تصور أحوالهم وبعد أغراضهم، ولطف أسرارهم، حتى كأنك لم ترهم وقد ضايقوا أنفسهم وخففوا عن

ألسنتهم بأن اختلسوا الحركات اختلاسا، وأخفوها فلم يمكنوها في أماكن كثيرة ولم يشبعوها ألا ترى إلى قراءة (أبى عمرو): **(مَالَكَ لا تأْمنَّا على يوسف)** [يوسف: الآية 11] مختلسا لا محققاً"[9]

وفي مقام آخر يقول ابن جني – مؤكدا الظاهرة نفسها- : "سألت غلاما من آل المُهَيّا فصيحا عن لفظة من كلامه لا يحضرني الآن ذكرها، فقلت: أكذا أو كذا ؟ فقال: كذا بالنصب، لأنه أخف، فجنح إلى الخفة، وعجبتُ من هذا مع ذكره النصب بهذا اللّفظ"[10].

كما أشار الجرجاني إلى إحساس العرب بالخفة والثقل وتذوقهم لكل منها بتجنبهم الثقيل وإيثارهم الخفيف، وهو ما أدى إلى تجسيد تلك الظاهرة في لغة العرب بالابتعاد عن كل أداء نطقي ثقيل بالاعتماد إلى قوانين صوتية تخرج عن النظام الصوتي العام، وقوانين صرفية مثل الإبدال والإدغام والقلب. كما يمكن ربطه بالاقتصاد اللّغوي أي بشيء كبير من العفوية. والقانون الذي يحتكم إليه العرب هو "الجنوح إلى المستخف، والعدول عن المستثقل وهو الأصل في هذا الحدث"[11] هو كذلك لأن كل متحدث للغة يستطيع استخدامها دون تقييد، فشيوع استخدام اللغة يؤكد أنها "لكل الأعمار، ولكل الاختصاصات، ولكل مستوى ثقافي أي أنها رهن الاستعمال في كل بيئة، ولدى كل فئة من المتحدثين بها" [12].

المفردات (المعجم): اعتمد واضعوا هذا القرص مفردات يستعملها المتعلم في حياته اليومية بالاعتماد على مواضيع متداولة في التعامل اليومي مثل وصف الناس في المستوى الثالث في درس الصفات، الصور وأعضاء الجسم في المستوى الثالث، والذهاب والإياب، النوم واليقظة: الدرس الخامس من المستوى الرابع، والساخن والبارد الدرس السادس من المستوى الخامس والأثاث والملابس والأدوات الدرس الثامن من المستوى الخامس. الإرشاد إلى الطريق الدرس العاشر من المستوى الثامن. مصحوبة بوسائل توضيحية. لأن المتعلم أول الأمر يكون عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا بالأمثال الحسّية حتى تتمّ الملكة في الاستعداد، ثم في التحصيل. ليتشكل عند المتعلم رصيدا لغويا يمكنه من التواصل بهذه اللّغة في مختلف مواقف الحياة اليومية. وذلك لكي لا يحس متعلم اللّغة العربية أنها خاصة أو محصورة في مقامات معينة فلا تصلح بالنسبة إليه

للتعامل اليومي فلا يمكنه بذلك التعبير بها عن أغراضه الاجتماعية ولا يمكنه ممارسة طقوسه النفسية بهذه اللّغة فلا يعبر عن فرحه بها ولا يستأنس بها ولا يحزن بها... ويرجع الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح كثرة العامية في حصص الترفيه والتسلية إلى سبب طبيعي وذلك لأن "المنطوق المتبادل بين اثنين على الأقل يقتضي أن يلجأ إلى جانب من الاستعمال اللّغوي يتصف بالخفة والاقتصاد اللغوي أي بشيء كبير من العفوية ولا سبيل إلى العثور عليه في العربية التي يتعلمها الناس في المدرسة"(13) والذي يجهله هؤلاء الذين يستعملون اللّغة العربية على هذا الوجه إن لهذه اللّغة مستوى يستأنس به المتكلم فلا تكلف فيها ولا ثقل وهو ما صرح به عبد الرحمن الحاج صالح قائلا: "... إن للعربية الفصحى مستوى عفويا مثل جميع اللّغات الحية، وأن العرب السليقيين كانوا يتخاطبون في حاجاتهم اليومية مثل ما يتخاطب الفرنسيون والانكليز أي بلفظ سهل لا تكلف في تأديته" (14).

ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقلّ وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسّية... والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتمّ الملكة في الاستعداد، ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن"(15) وإذا لاحظنا الصور المبرمجة من العالم الأوربي، واللغة المستعملة هي اللغة العربية فالوضع غير الاستعمال.

أما عن الطريقة المعتمدة في عرض هذه المادة اللّغوية في القرص - محل الدراسة- فهي الطريقة الحوارية، المبنية على الحوار والنقاش للوصول إلى الحقيقة أو الحكم، فالدرس في الطريقة الحوارية يبنى على السؤال والجواب والملاحظة والمقارنة(16).

القرص الثاني: وهو موجه للمتخصصين في اللّغة العربية، أتى على شكل سلسلة دروس في نحو اللّغة العربية بالصوت والصورة للدكتور محمد حسن عثمان - الأزهر- من الجمعية الدولية لمترجمي العربية: ArabicIranslators International: وقد استخدام أمثلة بسيطة متداولة في الكتب النحوية، كقوله في شرح علامات الفعل: "واللّه لأشربن" مع استعماله الكأس كوسيلة توضيحية، ثم يشرب من تلك الكأس.

استعمال أمثلة من القرآن الكريم.

استخدامه لأبيات شعرية من المنظومات الشعرية إذ استعمل على سبيل التمثيل قول ابن مالك شارحا علامات الفعل:

بتاء فعلت وأتتْ ويا افعلي ونون أقبِلنَّ فعلٌ ينجلي

وهو بذلك يعتمد الطريقة الإلقائية القائمة على تواصل أحادي الاتجاه: مدرس تلميذ. ولإنجاح هذه الطريقة، وضعت بعض الشروط التي ينبغي توفرها، إذ تعتمد الاطناب اللّغوي في الإلقاء الذي يتطلب نطقا لغويا سليما، وانتقاء مناسبا للألفاظ والعبارات واجتناب الأخطاء.يجب أن لا يكون محتوى الرسالة التبليغية، كثيفا ومستفيضا أو أن يتضمن أكثر مما يحتاج أو يناسب طاقة التلميذ وقدرته مع الحرص على الترتيب والتصنيف والاستشهاد والاستدلال، إضافة إلى ضرورة التأكد من المدى الزمني: أي قدرة التلميذ على الاستيعاب والفهم ومدى استعداده للإصغاء والتركيز أو الانتباه [17] وهي طريقة مناسبة لاكتساب المعارف كمبادئ أو نظريات أو مصطلحات علمية وفيزيائية، وجاء الضعف فيها اعتمادها على طرف واحد هو المعلم، فلا تعتمد في المنظومات التربوية، لأنها لا تربي روح الإبداع والتحليل والمنطق الرياضي.

والملاحظ استعماله اللهجة المصرية: وكأن اللّغة العربية لا تكفيه للتعبير عن مقاصده، أو كأن اللّغة العربية لا تصلح لشرح قواعدها النحوية.

النتائج المتوصل إليها:

- هناك أنواع مختلفة من قرص تعليم اللّغة العربية لذا يجب على مستعمل هذه الوسيلة معرفة الفئة التي يوجه إليها هذا القرص. وعليه على الهيئات المُبرمِجَة لهذا القرص تحديد هذه الفئات.
- إن القرص الموجه للأجانب قد احتكم إلى منهجية صحيحة معتمدا على نظريات لسانية في وضعه هذا العمل، إلا أن تعلم اللّغة العربية يكون على قدر أكبر من الفائدة في حالة التعامل بقرص وضع من هيئات عربية، ما يضمن التأدية السليمة لأصوات اللّغة العربية.
- إن البعد الثقافي والاجتماعي والديني للغة العربية مستبعد في القرص الخاص بالأجانب إذ استعملوا صور لا تعبر عن الثقافة العربية، مع العلم أن اللّغة ليست

مجرد أداة تواصل بقدر ما هي وعاء تنصب فيه كل المضامين الثقافية والاجتماعية والدينية.

- ➢ إن النصوص المعتمدة في القرص الأجنبي مأخوذة من الحياة اليومية وهو من الأمور المهمة، لأن اللّغة وضع اجتماعي. وعليه يجب أخذ النصوص التعليمية من المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم.
- ➢ إن اللّغة المنطوقة المستعملة في هذا القرص من المستخَف وهو ما يناسب أهداف تعلم اللّغات إذ يلجأ متعلم اللّغة إلى هذه الوسيلة ليجد فيها عونا للتعامل بهذه اللّغة دون تكلف أو مستثقل، وهو التأدية التي لا نجدها في المدرسة الجزائرية.
- ➢ الاعتماد على التكرار في المنطوق، والمشاهدة لتحصيل الرصيد اللّغوي وترسيخه.

الحلول المقترحة: وبعد دراسة وتفحص القرص محل الدراسة ودراسة ما يناسب اللّغة العربية في طرائق التعليم وتعيين المتعلم الذي يوجه إليه هذا القرص نقترح ما يلي:

- ✓ تدخل المجامع اللّغوية في وضع هذه الأقراص ومراقبتها.
- ✓ إشراك المجامع لعلماء ونحاة وأساتذة مختصين في وضع الأقراص. التركيز على الأداء السليم وعلى التعبير السليم من حيث النحو والصرف والأداء الصوتي.
- ✓ استعمال هذه الوسيلة في المدارس الجزائرية (الحكومية) بوضع قرص موحد مرفق بكتاب تعليمي يحتوي على قواعد النطق السليم المُستخَف.
- ✓ إدراج مادة الأداء للغة الفصحى المنطوقة واستعمال هذا القرص في معاهد العربية وتكوين أساتذة اللّغة العربية.
- ✓ توظيف المقامات الاجتماعية المختلفة في تعليم اللّغة العربية.
- ✓ استعمال صور مستوحاة من المجتمع العربي، وهو ما يناسب المقامات الخطابية لأفراد المجتمع العربي.

الهوامش:

1- http://www.cisco.com
2- http://www.cisco.com

3- ابن خلدون، المقدمة، دط. بيروت: 2004، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 621.

4- أحمد عفيفي، ظاهرة التخفيف في النحو لعربي، ط1. القاهرة: 1996، الدار المصرية اللّبنانية، ص 89، 90.

5- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دط. الجزائر: 2007 موفم للنشر، ج 2، ص 98، 99.

6- المرجع نفسه، ص 103.

7- أحمد عفيفي، ظاهرة التخفيف في النحو لعربي، ص 86.

8- ينظر: ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دط. القاهرة: 1955، دار الكتب المصرية، ج1، ص 69.

9- المرجع نفسه، ص 72.

10- المرجع نفسه، ص 78.

11- المرجع نفسه، ص 161، 162.

12- مُحي الدين رمضان، في صوتيات العربية، مكتبة الرسالة، دط. عمان: 1979، ص20.

13- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص103.

14- المرجع نفسه، ص 103.

15- ابن خلدون، المقدمة، ص 606.

16- سرير محمد شارف، فالدي نور الدين، الفعل التعليمي التعلمي، الجزائر: 1998، ص 31 بتصرف.

17- المرجع نفسه، ص 63، 64 بتصرف.

أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلّم التعبير التحريري - السنة الثانية متوسط أنموذجا-

أ. سليمة محديد

المركز الجامعي بالبويرة

من المعلوم لدى المهتمين بقطاع التربية والتعليم أن المنظومة التربوية هي في طور إصلاح وتجديد جذري في مختلف أطوار التعليم ومن أهم مرتكزات هذا الإصلاح الشامل الاعتماد على التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات بدل التدريس بالأهداف المعمول به سابقا غير أن نتائج هذا الإصلاح لا تزال غير ملموسة على المستوى الإجرائي لأن العملية في بداياتها وتتطلب وقتا لا بأس به من أجل تحققها عل الوجه المرجوّ، كما أن القائمين على تطبيق هذا المنهج الجديد (الأساتذة) لا يزالون في طور التأقلم والتجريب والبحث عن أحسن طرق التدريس نجاعة والتي تتفق ومتطلبات المنهج الجديد وآليات التدريس الجديدة.

وفي هذا السياق تندرج هذه المداخلة التي تجمع بين آليات المقاربة بالكفاءات كمنطلق نظري وبين درس التعبير التحريري (الكتابي) في المرحلة المتوسطة كميدان إجرائي لها، فهي تقترح على الأساتذة بديلا نموذجيا لكيفية تدريس التعبير التحريري يجمع بين دور المعلم التوجيهي البعيد عن التلقين الجاف وبين دور المتعلم الفعّال والنشط، استنادا إلى نظرية المقاربة بالكفاءات وعليه فان هذه المداخلة تشتمل إن شاء الله على بيان مفهوم الكفاءة وأهم مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات كما ستشتمل على ماهية التعبير التحريري وأهميته بالنسبة لمستقبل التلميذ التعليمي وكذا بعض الأسس التي يعتمد عليها.

ومن أجل اقتراح بديل نوعي نموذجي لكيفية تدريس التعبير التحريري كان لا بد قبل ذلك وضع الإصبع على صعوبات تدريسه سواء بالنسبة للتلميذ أو المعلم وكذا بعض أسباب ضعف التلاميذ في ممارسته ونفورهم منه. وتأسيسا على ذلك

نقدم كيفية لتدريس التعبير الكتابي بواسطة المقاربة بالكفاءات كعلاج لمختلف النقائص والصعوبات التي نلمسها كأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط والتي يمكن أن تجعل التلاميذ يقبلون على هذه الحصة التعليمية برغبة ومحبة مع ضمان تحقق الأهداف المرجوة من الدرس .

- 1 - تعريف الكفاءة:

الكفاءة عموما:

❖ الكفاءة بدلالة عامة تشمل قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية ضمن وضعيات (إشكاليات) جديدة داخل إطار معين.

❖ الكفاءة عبارة عن مكسب شامل يجعل المتعلم قادرا على مواجهة مواقف صعبة فيجد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجهه في الحياة.

الكفاءة خصوصا: والكفاءة في المجال التربوي هي التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة وإنجاز المشاريع المختلفة التي تختم بها محاور الدروس.(1)

- 2 - مبادئ التدريس بالكفاءات:

- هو تعليم موجه نحو الحياة.
- تعلم موجه نحو إيجاد الحلول لوضعيات جديدة ذات دلالة.
- تعلم يعتمد أساسا على تنظيم المكتسبات وإدماجها لمعالجة الوضعيات المصادفة، فالإدماج خاصية أساسية في بيداغوجيا الكفاءات.
- هو تعلم يجعل من الكفاءات موضوع التكوين ويجعل من نشاطات التعلم والتعليم وسائل لاكتسابها .
- هو تعلم يعتمد أساسا على الإنتاج المنتظر ومن أمثلة ذلك في التعبير الكتابي: كتابة نص إخباري عن حدث سعيد (2)

وتتفق هذه المبادئ مع ركائز التعليم المعاصر كما حددها عبد الله علي مصطفى وهي:

- ❖ التعلم هو الهدف وليس التعليم
- ❖ التعلم يبنى على الكفاءة
- ❖ المتعلم محور عملية التعليم وليس المعلم
- ❖ التعلم مرتبط بالحياة
- ❖ التعلم المستمر والتعلم الفردي هو المطلوب
- ❖ التعلم متعة ويتم جماعيا
- ❖ التعلم باستخدام وسائل التقنية الحديثة
- ❖ التعلم الإبداعي والعصف الذهني [3]

- 3 - **أثر هذه المبادئ على العلاقة التربوية:** لقد وضحت وزارة التربية الوطنية آثار تلك المبادئ على العلاقة التربوية وكذا الأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم وذلك في مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط وهي كالآتي:

- تجعل هذه المقاربة الجديدة من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعليم وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات تمر من عملية التعليم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك .

- حل المشكلات (الوضعيات/ المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال إذ انه يتيح الفرصة للمتعلم بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته الجديدة.

- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

- المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك:

1 – يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار .

2 – يعد الوضعيات ويبحث المتعلم على التعامل معها .

3 – يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته

- التعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها فهو:

1 – مسؤول عن التقدم الذي يحرزه .

2 – يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.

3 – يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

4 – يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.[4]

- 4 - مفهوم التعبير التحريري:

التعبير لغة: الإبانة والإفصاح.

التعبير اصطلاحا: هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطلب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها ومكتبة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين "[5]

ويشمل هذا التعريف التعبير بنوعيه الشفهي و الكتابي والفرق الواضح بينهما أن الأول يتم مشافهة ودون سند ويستثير في التلميذ القدرات والمهارات الخاصة بالنطق السليم واللغة الفصيحة السلسة بعيدا عن التلعثم والعي، أما الثاني فهو يمنح التلميذ متسعا من الوقت للتعبير كتابة لغة فصيحة وسليمة مستخدما مهارات الإملاء والخط والنحو والصرف وعلامات الترقيم المختلفة وهو ما يعنينا في بحثنا هذا.

فالتعبير التحريري هو بالنسبة للتلميذ كالبحر الذي تصب فيه كل الأنهر بما حملت حيث يجمع قدرات ومهارات التلميذ التي استقاها من مختلف المواد وكذا دروس الإملاء والخط والمطالعة والنحو والصرف والبلاغة وحتى تجاربه الخاصة في حياته اليومية التي تشكل ثقافته العامة حتى قال بعض الدارسين إنه- أي التعبير التحريري –غاية في حد ذاته وبقية الدروس وسائل طيعة له .تقول سعاد عبد الكريم الوائلي في هذا الصدد: "إذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية وإذا كانت النصوص منبعا للثروة الأدبية وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقق هذه الوسائل"[6]

أهمية التعبير التحريري :

- يكتسي التعبير التحريري أهمية بالغة في حياة التلميذ التعلّمية ويمكن حصرها في النقاط الآتي ذكرها :

• يمثل التعبير التحريري إحدى ضروريات إكمال المسار الدراسي للتلميذ وتزيد ضرورته إلحاحا كلما ارتقى في تعلّمه لما له من دور في الإفصاح عن تجاربه ومعلوماته وكفاءاته في مختلف المواد أثناء الامتحانات.

• يسمح هذا النوع من التعبير بتنمية وتمتين العلاقة بين التلميذ وأدوات الكتابة المختلفة ويمهد لصقل موهبة الكتابة الإبداعية لديه في الأطوار الأولى وبصبح أداة لها في المراحل المتقدمة من التعلّم.

• ويعد هذا التعبير حافزا يدفع التلميذ لتنمية قيم ومعارف ومدارك مختلفة، فحاجته إلى التعبير الجيّد تدفعه إلى الاستزادة بمختلف الشواهد والمحفوظات والأمثلة والحكم وغيرها من المأثورات التي بدعم بها أفكاره وبالتالي يوسع من ثروته اللغوية وثقافته العامة.

• ويضاف إلى ما سبق أهمية التعبير بصفة عامة في كونه وسيلة اتصال بين الأفراد ووسيلة فهم وإفهام.

• كما أن ممارسة التعبير التحريري المستمرة تسمح بعملية القويم المستمر وبالتالي تدارك الأخطاء والعثرات وفي نفس الوقت تحسين محصلة التلميذ اللغوية من ألفاظ وتراكيب.

• تحضير التلميذ لمختلف مواقف الحياة المستقبلية التي تتطلب منه تفاعلا كتابا معها ككتابة الرسائل الإدارية والتقارير وعروض الحال...

- 5 - **أسس التعبير التحريري:** والمراد بهذه الأسس تلك التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيه والتي بجب مراعاتها أثناء الفعل التعليمي التعلّمي.

أ- الأسس النفسية:

• ميل الأطفال إلى التعبير عن أنفسهم وعلى المدرس أن يوظف ذلك في حصة التعبير خاصة للقضاء على الخجل عند بعض التلاميذ.

• يساهم التلميذ في التعبير ويتحمس له إذا وجد لذلك دافعا لذا على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال وبالتالي الكتابة.

• ميل التلاميذ إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات فعلى المعلم الاستعانة قدر المستطاع بنماذج الأشياء أو صورها لتحفيز التلاميذ على التعبير.

- ميل التلاميذ إلى التقليد وهذا يعني أن المعلم هو القدوة لتلاميذه في مظهره وسلوكه وخاصة في لغته وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه إليه.
- يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي نتيجة نوع من التربية أو عيب خلقي وعلى المدرس أن بجعل من التعبير التحريري متنفسا لهؤلاء لإخراجهم من انطوائهم وعزلتهم.[7]

ب - **الأسس التربوية:**

- لكي تؤدي اللغة وظيفتها يجب أن يتم التعبير في مواقف طبيعية وعلى المدرس أن يبدعها.
- لكي يتفاعل التلميذ مع درس التعبير يحتاج إلى الشعور بالحرية في اختيار بعض الموضوعات .
- ما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة ومادام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدريب على التعبير فليس للتعبير زمن معين بل هو نشاط لغوي مستمر بحيث يدرب الأستاذ التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في مختلف المواقف.
- يجدر بالمدرس اختيار المواضيع من مجال خبرة التلاميذ قدر المستطاع إذ لا يمكنهم الحديث عن شيء لا يعرفونه أو لم يختبروه وإن تم ذالك فسيكون العمل ناقصا وجافا.

ج - **الأسس اللغوية:**

- حصيلة التلاميذ في المرحلة المتوسطة قليلة والتعبير يحتاج إلى مفردات وتعابير لذا ينبغي على المعلم أن يوفر الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع .
- ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ الفصحى والعامية ومن هنا يركز المعلم على تحبيب الفصحى إلى قلوبهم وإظهار أهميتها في حياتهم.[8]

- 6 - **صعوبات تدريس التعبير التحريري:** تواجه عملية تدريس التعبير التحريري مجموعة من الصعوبات والعراقيل التي تحول دون السير الحسن للعملية

التعليمية التعلّمية الخاصة بهذا الدرس منها ما يتعلق بالتلميذ ومنها ما يتعلق بالأستاذ.

أ – ما تعلق منها بالتلميذ:

- يحتاج التلميذ إلى ثروة لغوية وقوالب تعبيرية من أجل تحرير نص في التعبير الكتابي وهو ما يشكل أعظم صعوبة يلاقيها التلميذ في بداية المرحلة المتوسطة من التعليم خصوصا إذا تعلق الأمر بتطبيق قواعد النحو والإملاء.
- إحساس التلاميذ المسبق بالفشل في التعبير كتابيا وبالتالي نفورهم منه.
- شعور التلاميذ بعدم أهمية التعبير التحريري فهو عندهم جهد ضائع.
- فقدان التلاميذ للرغبة في الكتابة الإبداعية نظرا لانعدام حس التذوق الأدبي لديهم وهو ما يجعلهم يغفلون على تنمية هذا الجانب من مهاراتهم.
- عزوف التلاميذ عن الطالعة ومما زاد الأمر سوء عدم تشجيع الأساتذة والأولياء للتلاميذ على المطالعة الحرة بعيدا عن أجواء المدرسة.
- انعدام النشاطات الثقافية داخل المدارس التي تشجع على الكتابة في مختلف المجالات وهو ما قد يتسبب في ضياع بعض المواهب لدى التلاميذ لغياب التحفيز والتشجيع.

ب - **ما تعلق منها بالأستاذ:**

- صعوبة تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي لأنه يستلزم جهدا خاصا من التلميذ نفسه وهو ما يضاعف من جهد الأستاذ.
- عدم إلمام بعض الأساتذة بمراحل النمو اللغوي للطفل مما يجعله مرتبكا في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن البناء عليه .
- نفور بض الأساتذة من درس التعبير التحريري لما فيه من مشقة تصحيح الأوراق
- عدم تمكن بعض الأساتذة من أساليب تدريب التلاميذ على التعبير وبالتالي يبق التلميذ دون موجه يسهل عليه تجاوز العقبات.

- 7 - **أسباب ضعف الطلبة في التعبير التحريري** : بالإضافة إلى الصعوبات التي سبق ذكرها والتي تؤدي في النهاية إلى ضعف التلاميذ في التعبير التحريري هناك مجموعة أخرى من العوامل التي أدت إلى ذلك ومنها :

• فرض الأساتذة لبعض الموضوعات التقليدية التي لا تمثل تفكير التلميذ ولا اختياره وتكون خارج نطاق خبرته الشخصية وهو ما يؤدي بالتلاميذ إلى عدم التعامل بجدية وحماس فتأتي كتاباتهم ركيكة مهلهلة.

• من الأمور التي تحد من قدرات التلاميذ اللغوية استعمال الأساتذة للهجة العامية أثناء الدرس ولا يخفى على أحد مدى اقتداء التلاميذ بأساتذتهم خصوصا في هذه المرحلة .

• عجز بعض الأساتذة على توليد الدوافع اللازمة لدى التلاميذ وهو مله علاقة بطريقة التدريس المتبعة.(9)

• ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القواعد النحوية والصرفية الضرورية للتعبير عدم مراعاة الناحية الوظيفية في اختيار المباحث النحوية والإملائية فهي لا تختار على أساس علمي وإنما تختار بناء على الخبرة الشخصية.(10)

• عدم متابعة الأساتذة لأعمال التلاميذ التعبيرية تقويمها.

• طرق التدريس التي كانت متبعة في مدارسنا والتي تجعل من الأستاذ يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظا للمشاركة الأمر الذي ينعكس سلبا عليه.

• تأثير وسائل الإعلام فبعض الرسوم المتحركة مثلا أصبحت تعرض بالعامية المحلية وهذا ما يسيء إلى رصيد التلميذ اللغوي خصوصا ونحن نعلم مدى إدمان الأطفال على مل هذه الرسوم.

• غياب دور الأسرة كعامل مشجع على الإبداع والابتكار في المجالات الأدبية والثقافية والذي يسيء في بعض الأحيان بقصد أو بغير قصد إلى أهمية درس التعبير.

• التأثير السلبي للتكنولوجيا الحديثة كالانترنت ,فإذا طلب من التلميذ إنجاز نص في المنزل فإنه لا يكلف نفسه عناء التأليف ويأتي به جاهزا من شبكة الإنترنت في غياب الرقابة الأبوية.

- **8 - كيفية علاج ضعف الطلبة في التعبير :**

- إعطاء التلاميذ الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة.

- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

- تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة حتى تتسع دائرة ثقافة التلميذ وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة.

- توعية الأسرة وخاصة الأبويين بضرورة الاطلاع بدورهما التشجيعي والتحفيزي على القراءة والتعبير .

- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس والأمر يتعلق بجميع المدرسين.

- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابا في تعبير التلاميذ.

- تصحيح الأخطاء وتقويم العمل بطريقة تربوية سيحسن من أداء التلاميذ لا محالة[11]

- 9 - **كيفية تدريس التعبير التحريري بواسطة المقاربة بالكفاءات:** يعد نشاط التعبير التحريري حسب المنهاج الجديد ((العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعليمية لأنه ينظم خبرات المتعلمين ويبرر قيامهم بها وسموهم إلى المستوى العملي الذي يدفعهم إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفاعلية ونجاعة في نشاطاتهم اللغوية))[12].

وعلى ضوء ذلك يمكن اقتراح طريقة بديلة لتدريس حصة التعبير التحريري وهي طريقة تستفيد مما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات خاصة ما تعلق منها بالأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم وكذلك ما تعلق منها بكيفيات بناء التعلم التي نرى فيها حلا لبعض الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والتلميذ.

ويعتمد هذا الاقتراح البديل على المناوبة بين طريقتين في تدريس حصة التعبير التحريري في الشهر الواحد على أن يتم الاعتماد على الطريقة الأولى في الأسبوعين الأول والثاني بينما تعتمد الطريقة الثانية في الأسبوعين الثالث والرابع من الشهر(وتكون حصة الأسبوع الرابع تابعة للطريقة الثانية باعتبارها حصة تصحيحية) وسيأتي الآن التفصيل الدقيق لمراحل الطريقتين.

أ- نموذج نظري لكيفية إنجاز الدرس بواسطة الطريقة الأولى :

الكفاءات المستهدفة :

- ....
- ....

المراحل	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دورا لأستاذ	دورا لتلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعـــــــل ويجيب	–أسئلة التقويم التشخيصي:وتكون تحفيزية وتوجيهية يستنبط منها موضوع الدرس	– يتفاعل مـــع الأســتاذ ويجيب على أسئلته
بناء التعلم	يـــــستوعب وينــــــاقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني	– عرض التقنية وشرحها وتـــدوينها على السبورة مع الاستعانة بالكتاب المدرسي. – توجيه أسئلة التقويم التكويني يختبر بهـا مدى استيعاب التلاميذ الآني.	– يتلقـــى المعلومـــات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس.
	محاولة إيجاد الحل	– الوضعية المشكلة : يطلب المعلـم من التلاميذ اختيار أحد المواضيع من أجل حله ويحدد نوع العمل (فردي أو جماعي). – يقوم الأستاذ بـدور المراقب والموجـه والمنشط والمساعد.	– يختار التلميـذ إحـدى المشكلات ويبدأ بحلهــا على دفتره بكل جدية.

الوضعية الختامية	إنجاز الحل	- يطلب من بعض التلاميذ قراءة محاولاتهم على زملائهم - يصحح الأخطاء إن وجدت - يختار إحدى المحاولات الجيدة كنموذج للحل ، أو يقوم بالحل الجماعي هو والتلاميذ على أن يدون جمل التلاميذ	- يعرض محاولاته - يصحح لزملائه - يشارك في الحل الجماعي بأحسن ما لديه من جمل - يدون الحل على الدفتر

ب- نموذج نظري لكيفية إنجاز الدرس بواسطة الطريقة الثانية :

- الكفاءات المستهدفة

- ....
- ....

مراحل سير الدرس	**مؤشر الكفاءة**	**سير الدرس**	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعل ويجيب	-أسئلة التقويم التشخيصي: وتكون تحفيزية وتوجيهية يستنبط منها التقنية موضوع الدرس	- يتفاعل مع الأستاذ ويجيب على أسئلته

بناء التعلم	يستوعب ويناقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني	- عرض التقنية وشرحها وتدوينها على السبورة مع الاستعانة بالكتاب المدرسي . - توجيه أسئلة التقويم التكويني يختبر بها مدى استيعاب التلاميذ الآني	- يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس
	محاولة إيجاد الحل	- الوضعية المشكلة : يطلب المعلم من التلاميذ اختيار احد المواضيع من اجل حله ويحدد نوع العمل (فرديا أو جماعيا). - يقوم الأستاذ بدور المراقب والموجه والمنشط والمساعد.	- يختار التلميذ إحدى المشكلات ويبدأ بحلها على دفتره بكل جدية
الوضعية الختامية	إنجاز الحل	- يأخذ بعض المحاولات من أجل تصحيحها كتابيا. -ينبه التلاميذ إلى الاحتفاظ بمحاولاتهم من أجل الحصة التصحيحية.	

ج- **الحصة التصحيحية:** وهي حصة تابعة للحصة الأولى –الطريقة الثانية- ولكن تتم في الأسبوع التالي لها

- **الكفاءات المستهدفة**
- **أن يطلع التلاميذ على الحل النموذجي للمشكلة - التطبيق-**
- **أن يتعرف التلاميذ على الأخطاء المرتكبة وعلى تصحيحها.**

مراحل سير الدرس	**مؤشر الكفاءة**	**سير الدرس**	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعل ويجيب	– أسئلة التقويم التشخيصي :وتكون حول التقنية المدروسة.	– يتفاعل مع الأستاذ ويجيب على أسئلته
بناء التعلم	يستوعب ويناقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني.	– يدون الأستاذ الجدول الآتي على السبورة -يطلب من التلاميذ قراءة بعض محاولاتهم فردا فردا.	– يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس

الوضعية الختامية	إنجاز الحل	- يصحح الأخطاء النطقية والإلقائية ويستخرج الأخطاء – التي سبق وأن حددها–ويدونها على الجدول . - يطلب من التلاميذ استخراج الخطأ وتحديد نوعه وتصحيحه . -يحرص الأستاذ على التنويع في الأخطاء المستخرجة وعلى عدم تكرارها . - يطلب من بعض التلاميذ الذين لم يصحح دفاترهم كتابا قراءة مواضيعهم وتصحيحها كتابا إذا اتسع الوقت . - يختم الحصة باختيار أحسن موضوع من أجل تدوينه على السبورة كنموذج للحل وإن لم يتوفر ذلك يقوم الأستاذ بالحل النموذجي الجماعي للمشكلة على أن يعتمد بالأساس على جمل من تأليف التلاميذ أنفسهم.	

د- **مثال تطبيقي لكيفية إنجاز درس بواسطة الطريقة الأولى**

الوحدة 03 : الأساطير **المدة** : 1 سا

النشاط: تعبير كتابي **الحصة** : 5

الموضوع : سرد حدث بسيط.

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ مفهوم الحدث البسيط ومكوناته.
- أن ينجز فقرة يسرد فيها حدث بسيط.

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتذكر ويجيب	– تقويم تشخيصي :عرفت سابقا السرد. ماهو ؟	– يجيب التلاميذ بمساعدة الأستاذ **السرد: هو ذكر توالي وتسلسل الأحداث والأفعال والأقوال في الحكاية والقصة أو غيرهما من النصوص .**
		– تأمل المقطع المكتوب في ص 27 – كم شخصية به؟ هل كل الوقائع متعلقة بها؟ ما اسم هذا الحدث ؟**هو الحدث البسيط** – ما هو تعريف الحدث البسيط إذن ؟	يجيب التلاميذ بوجود شخصية واحدة تتعلق بها كل الوقائع – يستنتج التلاميذ **تعريف الحدث البسيط : هو كل حدث يحتوي على شخصية واحدة تتعلق بها مجموعة من الوقائع**

بناء التعلم	يتأمـــــل ويـــستنتج ويجيب على أسئلة التقويم التكويني.	-لكي تؤلف أو تسرد حدثا بسيطا إلى ماذا تحتاج؟ - يقترح الأستاذ مثـالا **لشخصية المتسول** ويطلب من التلاميذ اقتراح الوقائع لها. - يطلب الأستاذ من التلاميذ تكوين فقرة شفهيا - يطلب الأستاذ تلخيص مختلف الخطوات لسرد حدث بسيط	- يجيب التلاميذ إلى شخصية ووقائع - يجيب التلاميذ: ب**الوقـــائع** الآتية مثلا: *** ارتداء أسمال بالية** *** تأمل النفس في المرآة** *** التوجه إلى مكان عامر بالناس** *** الجلوس والتظاهر بالمرض** *** استجداء المارة** - يحاول التلاميذ واحد تلو الآخر - يجيب التلاميذ :**الخطوات هي:** *** تحديد الشخصية التي تعيش الحدث** *** تحديد الوقائع (أفعـــال ، أقـــوال) المتعلقة** *** تكوين فقرة متجانسة.**
	يحاول حل المشكلة	- الوضعية المشكلة يطلب الأستاذ من التلاميذ اختيار أحد التمارين من صفحة 48 ،1 أو 5 - يراقب عمل التلاميذ ويوجههم - يطلب الأستاذ بعض الأعمال لتصحيحها كتابيا (3 إلى 5).	- يختـــار التلاميـذ احد التمرينين وينجزونها فرادى في مدة 20 د - يقرا بعض التلاميذ محولاتهم على زملائهم.

الوضـعية الختامية	إنجاز الحل	–يختار الأستاذ أحسن عمل لتدوينـه على السبورة – أو ينجز حلا جماعيا مع التلاميذ ثم يدون على الدفتر .	– تدوين الحل . – أو المشاركة في الحل الجماعي بأحسن ما ألف من جمل

ه- مثال تطبيقي لكيفبة إنجاز درس بواسطة الطريقة الثانية

الوحدة 05 : الكوارث الكبرى **المدة :** 1سا

الموضوع : المقال الصحفي الحصة : 05

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ المقال الصحفي وعناصره وكيفية تحريره
- أن ينجز التلميذ مقالا صحفيا بمفرده

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضـــعية الانطلاق	يفكر ويجتهد في الإجابة.	–تقويم تشخيصي : ماهو المقال – يعرف الأستاذ المقـال : **هـو فـن كتـــابي يعــالج مختلـف القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية ونجده في الصحف والمجلات**	– بجيب التلاميذ حسب معرفتهم .

بناء التعلم	يتأمل ويستنتج ويجيب على أسئلة التقويم التكويني. يحاول حل المشكلة	-يوجه التلاميذ إلى الصفحة 75 ويطلب منهم استخراج عناصر المقال - يعرض الأستاذ نماذج من مقالات صحفية متنوعة ليعزز فهم التلاميذ - يسأل الأستاذ عن كيفية إنجاز مقال صحفي. - **الوضعية المشكلة** (تطبيق : يطلب الأستاذ حل التمرين 1 أو 2 ص 77 - أو يترك للتلاميذ حرية اختيار موضوع المقال الصحفي. - يطرح الأستاذ أسئلة حول تصورهم للإجابة لتعم الفائدة ويصوب الإجابات - يراقب محاولات التلاميذ - يأخذ الأستاذ في نهاية الحصة (من	- يتأمل التلاميذ المقال الصحفي ويحددوا **عناصره** كالآتي : **عنوان المقال، ملخص المقال، صلب المقال** - يجيب التلاميذ : **الكيفية هي:** **- تحديد صلب المقال (الحدث، زمانه ومكانه وتفاصيله ، نتائجه)** **- ملخص المقال** **- عنوان المقال** -يبدأ التلاميذ بالمحاولة لحل الإشكال - يستمر التلاميذ بالمحاولة لمدة 30 د - يسلم بعض التلاميذ أعمالهم .

الوضـعية الختامية		10 إلى 15) محاولة لتصحيحها كتابيا ويتم التصحبح فـي حـصة التعبيـر الكتابي المقبلة.	
		- الوضعية المشكلة : يطلب المعلم من التلاميذ اختيار أحد المواضيع من أجل حله ويحدد نوع العمل (فردي أو جماعي). - يقوم الأستاذ بدور المراقــب والموجــه والمنــشط والمساعد	- يختار التلميذ إحدى المشكلات ويبدأ بحلها على دفتره بكل جدية
		- يطلب من بعض التلاميذ قراءة محــاولاتهم علــى زملائهم - يصحح الأخطاء إن وجدت - يختار إحدى المحاولات الجيدة كنموذج للحــل ، أو يقوم بالحل الجماعي هو والتلاميذ على أن يدون جمل التلاميذ	- يعرض محاولاته - يصحح لزملائه - يـشارك فـي الحـل الجماعي بأحسن ما لديه من جمل - يدون الحل على الدفتر

ب- نموذج نظري لكيفية إنجاز الدرس بواسطة الطريقة الثانية :

- الكفاءات المستهدفة
- ....
- ....

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعـــــل ويجيب	- أسئلة التقويم التشخيصي :وتكون تحفيزية وتوجيهية يستنبط منها التقنية موضوع الدرس	- يتفاعل مع الأستاذ ويجيب على أسئلته
بناء التعلم	يـــستوعب وينــــاقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني	- عرض التقنية وشرحها وتدوينها على السبورة مع الاستعانة بالكتاب المدرسي . - توجيه أسئلة التقويم التكويني يختبر بها مدى استيعاب التلاميذ الآني	- يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس
		- الوضعية المشكلة : يطلب المعلم من التلاميذ اختيار احد المواضيع من اجل حله ويحدد نوع العمل (فرديا أو جماعيا). - يقوم الأستاذ بدور المراقب والموجه والمنشط والمساعد.	- يختار التلميذ إحدى المشكلات ويبدأ بحلها على دفتره بكل جدية

الوضعية الختامية	محاولة إيجاد الحل إنجاز الحل	– يأخذ بعض المحاولات من أجل تصحيحها كتابيا. –ينبه التلاميذ إلى الاحتفاظ بمحاولاتهم من أجل الحصة التصحيحية.	

ج- **الحصة التصحيحية:** وهي حصة تابعة للحصة الأولى –الطريقة الثانية- ولكن تتم في الأسبوع التالي لها

- **الكفاءات المستهدفة**

- **أن يطلع التلاميذ على الحل النموذجي للمشكلة –التطبيق-**
- **أن بتعرف التلاميذ على الأخطاء المرتكبة وعلى تصحيحها.**

مراحل سير الدرس	**مؤشر الكفاءة**	**سير الدرس**	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعـــل ويجيب	– أسئلة التقويم التشخيصي :وتكون حول التقنية المدروسة.	– يتفاعل مـع الأسـتاذ ويجيب على أسئلته

بناء التعلم	يـــستوعب ويـنــــــاقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني. إنجاز الحل	– يدون الأستاذ الجدول الآتي على السبورة –يطلب من التلاميذ قراءة بعض محاولاتهم فردا فردا. – يصحح الأخطاء النطقية والإلقائية ويستخرج الأخطاء – التي سبق وأن حددها–ويدونها على الجدول . – يطلب من التلاميذ استخراج الخطأ وتحديد نوعه وتصحيحه . –يحرص الأستاذ على التنويع في الأخطاء المستخرجة وعلى عدم تكرارها . – يطلب من بعض التلاميذ الذين لم يصحح دفاترهم كتابا قراءة مواضيعهم وتصحيحها كتابا إذا اتسع الوقت. – يختم الحصة باختيار أحسن موضوع من أجل تدوينه على السبورة كنموذج للحل وإن	– يتلقـــى المعلومــات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس

الوضعية الختامية		لم يتوفر ذلك يقوم الأستاذ بالحل النموذجي الجماعي للمشكلة على أن يعتمد بالأساس على جمل من تأليف التلاميذ أنفسهم.	

د- مثال تطبيقي لكيفية إنجاز درس بواسطة الطريقة الأولى

الوحدة 03 : الأساطير **المدة** : 1 سا

الحصة : 5

النشاط : تعبير كتابي

الموضوع : سرد حدث بسيط .

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ مفهوم الحدث البسيط ومكوناته.
- أن ينجز فقرة يسرد فيها حدث بسيط.

مراحل سير الدرس	مؤشـــــر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضـــعية الانطلاق	يتـــــذكر ويجيب	– تقويم تشخيصي : عرفت سابقا السرد. ما هو ؟	– يجيب التلاميذ بمساعدة الأستاذ **السرد: هو ذكر توالي وتسلسل الأحداث والأفعال والأقوال في الحكاية والقصة أو غيرهما من النصوص .**

بناء التعلم	يتأمـــــل ويـــستنتج ويجيب على أسئلةالتقويم التكويني.	– تأمل المقطع المكتوب في ص 27 – كم شخصية به ؟هل كـل الوقـائع متعلقة بها ؟ما اسم هذا الحـدث ؟**هـو الحدث البسيط** – ما هو تعريف الحدث البسيط إذن ؟ –لكي تؤلف أو تسرد حدثا بسيطا إلى ماذا تحتاج؟ – يقترح الأسـتاذ مثـالا **لشخصية المتسول** ويطلب من التلاميذ اقتـراح الوقائع لها. – يطلب الأستاذ من التلاميـذ تكوين فقرة شفهيا – يطلب الأسـتاذ تلخيص مختلف الخطوات لسرد حدث بسيط – الوضعية المشكلة	يجيب التلاميذ بوجود شخصية واحدة تتعلـق بها كل الوقائع – يستنتج التلاميذ **تعريف الحدث البـسيط : هو كل حدث يحتوي على شخصية واحـدة تتعلق بها مجموعة من الوقائع** – يجيب التلاميذ إلى شخصية ووقائع – يجيب التلاميذ: ب**الوقائع** الآتية مثلا: *** ارتداء أسمال بالية** *** تأمل النفس في المرآة** *** التوجه إلى مكان عامر بالناس** *** الجلوس والتظاهر بالمرض** *** استجداء المارة** – يحاول التلاميذ واحد تلو الآخر – يجيب التلاميذ :**الخطوات هي:** *** تحديد الشخصية التي تعيش الحدث** *** تحديد الوقائع (أفعال ، أقوال) المتعلقة** *** تكوين فقرة متجانسة.**

	يحاول حل المشكلة	يطلب الأستاذ من التلاميذ اختيار أحد التمارين من صفحة 48 ،1 أو 5 – يراقب عمل التلاميذ ويوجههم – يطلب الأستاذ بعض الأعمال لتصحيحها كتابيا (3 إلى 5).	– يختار التلاميذ احد التمرينين وينجزونها فرادى في مدة 20 د – يقرا بعض التلاميذ محولاتهم على زملائهم.
الوضعية الختامية	إنجاز الحل	–يختار الأستاذ أحسن عمل لتدوينه على السبورة – أو ينجز حلا جماعيا مع التلاميذ ثم يدون على الدفتر.	– تدوين الحل. – أو المشاركة في الحل الجماعي بأحسن ما ألف من جمل

ه- مثال تطبيقي لكيفبة إنجاز درس بواسطة الطريقة الثانية

الوحدة 05 : الكوارث الكبرى **المدة :** 1سا

الموضوع : المقال الصحفي

الحصة : 05

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ المقال الصحفي وعناصره وكيفية تحريره
- أن ينجز التلميذ مقالا صحفيا بمفرده

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يفكر ويجتهد في الإجابة.	-تقويم تشخيصي : ماهو المقال - يعرف الأستاذ المقال : **هو فن كتابي يعالج مختلف القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية ونجده في الصحف والمجلات**	- بجيب التلاميذ حسب معرفتهم .
بناء التعلم	يتأمل ويستنتج ويجيب على أسئلة التقويم التكويني.	-يوجه التلاميذ إلى الصفحة 75 ويطلب منهم استخراج عناصر المقال - يعرض الأستاذ نماذج من مقالات صحفية متنوعة ليعزز فهم التلاميذ - يسأل الأستاذ عن كيفية إنجاز مقال صحفي. - **الوضعية المشكلة** (تطبيق : يطلب الأستاذ حل التمرين 1 أو 2 ص 77 - أو يترك للتلاميذ حربة اختيار	- يتأمل التلاميذ المقال الصحفي ويحددوا **عناصره** كالآتي : **عنوان المقال، ملخص المقال، صلب المقال** - يجيب التلاميذ : **الكيفية هي:** **- تحديد صلب المقال (الحدث ، زمانه ومكانه وتفاصيله، نتائجه)**

		موضوع المقال الصحفي. - يطرح الأستاذ أسئلة حول تصورهم للإجابة لتعم الفائدة ويصوب الإجابات - يراقب محاولات التلاميذ	- **ملخص المقال** - **عنوان المقال**
	يحاول حل المشكلة	- يأخذ الأستاذ في نهاية الحصة (من 10الى 15) محاولة لتصحيحها كتابيا ويتم التصحبح في حصة التعبير الكتابي المقبلة .	- يبدأ التلاميذ بالمحاولة لحل الإشكال - يستمر التلاميذ بالمحاولة لمدة 30 د - يسلم بعض التلاميذ أعمالهم .
الوضعية الختامية			

وفي الأخير نشير إلى أن حصة التعبير التحريري هي ملتقى ومصب لكل الدروس في اللغة العربية كما تعتبر في الوقت نفسه أساسا وشرطا لها لا تتحقق إلا به لذا فمن الجدير بالعملين في مجال التعليم إيلاء مزيد من الأهمية لها وما قدمناه في هذه المداخلة ما هو إلا اجتهاد في هذا المضمار والله نسأل التوفيق والسداد.

الهوامش:

1 – الملتقى التكويني لمديري المتوسطات والثانويات في مجال المقاربة بالكفاءات، مديرية التربية لولاية البويرة، 2008/2007، ص:2

2– الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، دون طبعة، ديسمبر، 2003، ص7.

3 –عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2002، ص22 وما بعدها.

4– مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، دون طبعة.2003 .

5– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق دار الشروق، عمان، ط1، 2004، ص77.

6– نفس المرجع والصفحة.

7– ينظر، راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003، ص:201.

8– للاستزادة ينظر المرجع السابق، ص:202

9– سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص:84, 85.

10– فهد خليل زايد. الأخطاء الشائعة عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق علاجها دار اليازوري عمان، دون طبعة، 2006، ص: 264 بتصرف

11– ينظر، راتب قاسم عاشور، المرجع السابق، ص:213 وما بعدها

12– مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أفريل، 2003، ص28.

دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللّغويّة (مهارات القراءة أنموذجا)

أ. ليلى لطرش
جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية

مقدمة: يستهدف هذا البحث إلى إعطاء مؤشرات عن مستوى التحفيظ القرآني في المدرسة القرآنية الخاصة بصغار حفاظ القرآن الكريم الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات كدلالات على مدى نجاحها في تحقيق تنمية المهارات اللغوية، وبالتحديد المهارات القرائية وكذا الإشارة إلى أن حفظ القرآن الكريم في المراحل المبكرة من عمر الطفل تعد مقدمة أساسية وضرورية لنجاح التلميذ في اكتساب المهارات الضرورية في ممارسة اللغة، وبالتحديد في مهاراته القرائية وكذا في اكتساب المفاهيم اللغوية بصفة عامة. ولذلك سنحاول من خلال هذا البحث الإجابة عن الإشكالية التالية: هل يؤثر حفظ القرآن الكريم في مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الطفولة المبكرة) في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي- وبالتحديد المهارات القرائية- ؟

1. **أهمية مرحلة الطفولة المبكرة ودور التعلم فيها**: يعتبر الاهتمام الطفولة أمرا قديما، يعود إلى عهد أفلاطون (427- 347 ق.م). وقد كانت نظرتهم للطفل في القديم تنصب حول أهمية الصحة الجيدة التي تؤَمِّن سعادة الأطفال، ثم تغيرت نظرة العلماء والباحثين بتقدم وسائل البحث والتجريب إلى دراسة نواح أخرى من حياة الطفل؛ تفكيره شعوره، تعلمه...الخ، وهذه الدراسة المنظمة للطفولة لم تظهر إلا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، ثم ازدهرت في القرن العشرين. وما زالت البحوث العلمية والدراسات التي تعالج موضوع الطفولة تظهر سنويا وبعدد كبير[1]. فازدادت بذلك العناية بتربية الطفل وتعليمه في جميع مراحل نموه بشكل عام وبمرحلة ما قبل المدرسة بشكل خاص نتيجة لما أظهرته البحوث التربوية والنفسية من أهمية السنوات الخمس

الأولى (مرحلة الطفولة المبكرة) من عمر الطفل بحيث تعتبر هذه المرحلة من أهم وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، لأنها تمثل الأساس والدعامة التي تُبْنَى عليها شخصيته كما تعتبر المرحلة التي تتحدد فيها معظم أبعاد نموه الأساسية؛ من روحية وجسمية وخلقية وعقلية ولغوية وانفعالية واجتماعية، لذلك تصبح هذه المرحلة القاعدة الثابتة لتربية الطفل وتهذيبه وتعليمه وإعداده لمواجهة الحياة بصفة عامة. ومن هنا ظهرت تأكيدات المدرسة السلوكية في علم النفس، وعلى رأسها مؤسسها العالم النفسي الشهير واطسون Watson الذي يرى أنه بإمكاننا تقوية شخصية الطفل أو تحطيمها قبل أن يتجاوز السنة الخامسة من عمره، كما أكَّدَ فرويد Sigmund Freud –زعيم مدرسة التحليل النفسي- خطورة الأثر الذي تتركه مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الطفل، ومن هنا فإن مدرسة التحليل النفسي قد اتخذت شعار (فتش عن الطفولة)* عند معالجة الإحباطات والأمراض النفسية لدى البالغين. وقد توصل العالم النفسي المشهور بلوم Bloom إلى أن 20 ٪ من النمو العقلي للطفل يتم في السنة الأولى من عمره، وأن 50 ٪ من نموه العقلي يتم في عمر أربع سنوات وأن 80 ٪ من نموه العقلي يتكامل في عمر ثماني سنوات وأن 92 ٪ من نموه العقلي يتم في عمر ثلاث عشرة سنة، ما يجعلنا نتأكد من أن أكثر من نصف النمو العقلي والإدراكي للطفل يتم قبل أن يتجاوز الخامسة من عمره[(2)]، وهذه الحقيقة تؤكد ضرورة التبكير في تعليم الطفل ومساعدته على اكتساب المعلومات المبسطة، هذا وقد أكد كثير من رجال الفكر أهمية **الطفولة** أمثال: كومينيوس J.A.Comenious (1592- 1670م) الذي كان لآرائه أثر كبير في البدء بافتتاح مدارس الأطفال في القرن السابع عشر، وقد طرح كومينيوس كثيرا من الآراء التي تؤكد أهمية الطفولة وضرورة العناية بهذه المرحلة، وهو يرى أن الطفولة تمثل المرحلة التي تحقق فيها التربية أكبر قدر من النجاح، ولذلك دعا إلى ضرورة توافر المدارس التي تعنى بهذه المرحلة. كما برز –في هذا المجال- المفكر الفرنسي جان جاك روسو J.J.Rousseau (1712- 1778م) الذي ظهر في القرن الثامن عشر بآرائه التربوية التي ضمها في كتابه الشهير (إميل)** ورأى أن من مميزات التربية في السنوات الأولى العناية بالنمو البدني، وتربية الحواس ويتم ذلك بإحاطة الطفل بالوسائل التي نريد منه

أن يتعلم من خلالها. ويرى روسو ضرورة جعل مرحلة الطفولة مرحلة سعيدة، لذلك لا يجوز أن نرهقهم بتعلم القراءة والكتابة. إلا أن روسو يعد من زعماء الحركة الرومانتيكية، ولذلك يرى العلماء أن آراءه خيالية بعض الشيء ويصعب تطبيقها. ويظهر بعد روسو أحد كبار المربين أيضا في العصر الحديث وهو بستالوتزي Pestalozzi (1746- 1827م) في ألمانيا بحيث حاول تطبيق آراء روسو الخاصة بالطفولة بشكل عملي. فركز اهتمامه حول تأسيس مدرسة للأطفال الغرباء ويرى أن التربية تبدأ منذ الولادة، ولهذا ينبغي أن تضبط المؤثرات المتحكمة بتربية الطفل منذ وقت مبكر والنظام الصحيح لتربية الأطفال وتعلمهم هو البدء بإتاحة الفرصة للطفل للقيام بالتجارب والتعرف على الأشياء قبل تلقي الإرشادات النظرية. وكان من أهم مبادئه التربوية أن يكون التعليم تابعا لنظام النمو الطبيعي، ويجب أن تقوم العلاقة بين المعلم وتلاميذه على أسس إنسانية مليئة بالمحبة والمودة والتعاون. وقد تأثر عدد كبير من المربين في العالم بآراء بستالوتزي التربوية، فظهر في فرنسا فردريك أوبرلان J.F.Oberlin (1740- 1826م) الذي افتتح عددا من مدارس للأطفال. وفي انجلترا قام روبرت أوين R.Owen (1771- 1858م) بإنشاء مدارس شبيهة بمدارس بستالوتزي لأطفال العمال الفقراء. وهكذا تزايد انتشار مدارس الأطفال في الأقطار الأوربية، إلا أنها لم تكن لتفرض نفسها على النظام التعليمي السائد، باعتبارها ضرورية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. وبعد بستالوتزي الذي أسس لظهور رياض الأطفال، ظهر المؤسس الحقيقي لها وهو الألماني فردريك فروبل F.Frobel (1782- 1852م) بحيث قام بافتتاح أول روضة للأطفال بما ينسجم مع المفهوم الصحيح لرياض الأطفال عام 1837م، وجعلها للأطفال ما بين الثالثة والسابعة من عمرهم. ومن أهم آراء فروبل التربوية؛ إعطاء قيمة كبيرة للعب والموسيقى في تربية الأطفال الصغار. ثم توالى ظهور المربين الغربيين الذين نادوا في القرون الحديثة والمعاصرة بالاهتمام بالطفولة، وقد توصلوا إلى نتيجة تتعلق بضرورة اعتبار السنوات التي تسبق المرحلة الابتدائية مرحلة تعليمية مهمة يمكن استغلالها لمد الطفل بخبرات تعليمية وتثقيفية أفضل. على أن ما أكدته دراسات الأمريكي جيروم برونر Gérôme Brunner كانت الأمر الأكثر إثارة، ذلك أنه أقر إمكانية تعلم الطفل لأية معلومات

علمية معقدة في أي سن إذا ما قدمت بطرائق معينة [3]. كما توصل "وليم فولر" William Fowler إلى نتائج تربوية معاصرة في تعليم الأطفال الصغار ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1- إن الدوافع الكامنة للتعلم المعرفي في السنوات الأولى من حياة الطفل مبنية على الظواهر والمشاهد والنماذج التي يمكن استخلاصها من الدراسات النفسية الميدانية، ويمكن استخدامها بصورة أفضل وأكثر عمومية مما كانت عليه في السابق، إذا نجحنا في استغلال السنوات الأولى في التعلم بصورة ذكية وفعالة.

2- إن استغلال مرحلة الطفولة المبكرة في التعلم الحسي الحركي وفي تكوين وتعزيز المفاهيم والميول والعادات وتكوين الاستعدادات سيجعل التعلم سهلا ومثمرا فيما بعد هذه المرحلة وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

كما تعددت الأبحاث والتجارب حول أفضل الطرائق لاستغلال تلك المرحلة، ولا زالت هذه الأبحاث تجري على قدم وساق أملا في الوصول إلى أفضل الأساليب والطرائق لاستغلال طفولة الإنسان في تعليمه. وقد شهد القرن العشرين اهتماما متزايدا بتربية الطفل خصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة وقد أدى هذا الاهتمام –خصوصا بعد الحربين العالميتين الأولى والثانية- إلى اهتمام الهيئات الدولية والوطنية برعاية الأمومة والطفولة، ووضع القوانين لحمايتها، وقد كان لاهتمام المنظمات العالمية بالطفولة صدى كبير في الدول العربية. وتعتبر الجزائر إحدى الدول العربية التي تهتم بالطفولة، ودراسة حاجتها المختلفة؛ من لغوية وانفعالية واجتماعية، لذا فإنها تتوفر على مؤسسات تهتم بتربية الطفل وتعليمه في مرحلة الطفولة المبكرة، ومنها: رياض الأطفال التي أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال تأثيرها الإيجابي على النمو العقلي للطفل الجزائري، وكذا دورها في إثراء قاموسه اللغوي، وفي تزويده بالمفردات الفصيحة[4]. كما تتوفر الجزائر أيضا على مدارس قرآنية، بحيث يتجه بعض أطفال الرابعة والخامسة إلى المدرسة القرآنية أو إلى المساجد لتعلم كتابة وقراءة بعض الكلمات بالإضافة إلى حفظ القرآن الكريم، والأناشيد الدينية وبعض الأدعية المأثورة.

وهكذا تبقى مرحلة الطفولة المبكرة الفترة الذهبية في حياة الطفل ومجالا خصبا لعملية التعلم وتبقى أيضا مرحلة حاسمة في تحديد مسارات تعلمه. وبذلك تتحقق صلة الطفل بالعملية التعليمية منذ وقت مبكر. ويؤكد أغلب المربين أن التحاق طفل ما قبل المدرسة بالمدرسة التحاقا جزئيا قد يعد القدر الكافي والمناسب لتعليمه ورعاية تفكيره ومهاراته، فَصِلَةُ الطفل بالمدرسة تكفي لاستثارة قواه العقلية ورعايتها والعناية بمواهبه وقدراته، هذا وللأولياء دور في إثارة رغبة الطفل في التعلم مبكرا مع مراعاة أن «أسلوب التعليم في السن قبل المدرسي يعتمد على الخبرات الممتعة المشوقة للطفل كاللعب والرسم والمهارات اليدوية والأناشيد والموسيقى، وليس بالطريقة التي تتبع في مرحلة المدرسة[5]» وهو الأسلوب الذي تتجه المؤسسات الأخرى التي تهتم بتربية الطفل وتعليمه في مراحل عمره المبكرة فبالإضافة إلى تخصيص فصول في المدرسة الابتدائية لتعليم أطفال ما قبل المدرسة ظهرت مؤسسات أخرى تهتم برعاية الطفل وتربيته وتعليمه مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

2. **النمو اللغوي**: مما لا شك في أهميته أن تتم تغذية الطفل جيدا وحبه بإخلاص، وأن يتم توفير المساحات الملائمة لتحركاته، كما يتم اختيار لعبه بعناية ولكن من الضروري أيضا التذكير بأن علاقة الطفل بالأشخاص المحيطين به تتم عن طريق اللغة، لذلك فإن اللغة تقدم العالم للطفل، وتساعده على اندماجه الاجتماعي ومن هنا وجب توجيه العناية أكثر إلى لغة الطفل. ويرى خالد الزواوي «أن لدى الأطفال استعدادا وِلادِيًّا لمهارة لغوية تسمى جهاز اكتساب اللغة[6]» وهذا الجهاز يُمَكِّنُ الأطفالَ من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى ثم إنتاج استجابة. ويعبر الكثيرون عن هذا أن الأطفال يأتون إلى العالم مجهزين وراثيا أو جينيا*** للتعامل مع اللغة بطريقة معينة، وأن المبادئ الفعالة في تعلم اللغة جزء من ميراثنا البيولوجي، ومن هنا اهتم علماء اللغة بدراسة لغة الطفل وتطورها، وخاصة في المرحلة المبكرة - السنوات الخمس الأولى- فلغة الطفل تنمو في هذه المرحلة بشكل سريع يفوق سرعة نمو اللغة في أية فترة من فترات العمر. وإن نمو اللغة عند الطفل يأخذ بعدين أساسيين «البعد الأول هو البعد الكمي والبعد الثاني هو البعد المعنوي[7]» فالأول معناه زيادة عدد المفردات التي يمتلكها الطفل وزيادة عدد التراكيب أيضا، أما الثاني

فيتعلق بوضوح معاني الكلمات عن طريق توجيه الطفل إلى المعاني المرادفة لبعض الكلمات مثلا. وتجدر الإشارة إلى أن جميع جوانب النمو لدى الطفل مترابطة ومتداخلة بحيث يصعب دراسة جانب من هذه الجوانب منعزلا، فالنمو اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو العقلي والنمو الاجتماعي عنده. وكذلك فإنه يتأثر كغيره من جوانب النمو الأخرى بعدة عوامل.

3. **العوامل المؤثرة على النمو اللغوي**: تتدخل في النمو اللغوي عدة عوامل منها ما يتعلق بالوراثة والعمر، والجنس، والذكاء، ومنها ما يتعلق بالبيئة وبما يُقَدَّمُ للطفل.

1.3. **العوامل الوراثية (الوراثة)**: أثبتت الدراسات والأبحاث المختلفة في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع «أن للبيئة أثرها الفعال في كثير من جوانب النمو وخصوصا المكتسب منها[8]» فكما أن للوراثة أثر في نمو الفرد الجسمي والانفعالي والاجتماعي لها أثرها أيضا في النمو اللغوي، وذلك من الناحية البيولوجية، وليس من الناحية الإجرائية في اللغة، كأن يتأثر الطفل (ومن ثم الشاب الكبير) بأحد أبويه أو أقاربه من ناحية درجة الصوت وشدته وقوته...الخ.

2.3. **العمر الزمني والنضج**: كلما تقدم الطفل في السن، تقدم في تحصيله اللغوي، وفي قدرته على التحكم في لغته، وهذا راجع إلى الارتباط الموجود بين السن والنضج، فالطفل لا ينطق الحروف إلا بعد أن تتوافر الشروط البيولوجية والاجتماعية من حيث النمو، ونضج الأوتار الصوتية والاحتكاك بأفراد المجتمع، كما أن النضج العقلي هام في النمو اللغوي، ذلك أن اللغة ترجمة حقيقية للفكر، فإذا كان الفكر قاصرا تكون اللغة قاصرة عن التعبير، مع الإشارة إلى أن نمو الأفكار تتطلب الاتصال بالبيئة وبأفراد المجتمع والثقافة بشكل عام.

3.3. **الذكاء**: إن الأطفال الأذكياء هم أكثر اكتسابا للكلمات الجديدة، ويتميزون بالنمو اللغوي السريع عن متوسطي الذكاء، فهناك علاقة واضحة بين الذكاء والنمو اللغوي. وللطفل ذي القدرة العقلية الممتازة ميزات تتصل بقدرته على الملاحظة، وإدراك العلاقات، وفهم المعنى، وإدراك الفروق بين المعاني المختلفة، وهذه كلها عوامل تساعد على النمو اللغوي.

4.3. **الجنس**: أثبتت الدراسات أن النمو اللغوي عند البنات يكون أسرع منه عند البنين[9] فالبنات أكثر حصيلة في المفردات وأفضل نطقا من الذكور، ويكون هذا الفرق ظاهرا في السنوات الخمس الأولى، وفيما بين الخامسة والسادسة تبدأ الفروق بينهما تأخذ طريق الزوال.

5.3. **الظروف البيئية المحيطة**: فالنمو اللغوي يتأثر بالظروف البيئية بمعناها الواسع؛ الأفراد والطبيعة، والثقافة، والعلاقات الاجتماعية، والظروف المادية للوالدين، والاستقرار العاطفي والصحة الجسمية؛ فالطفل في البداية يكتسب اللغة من والديه ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع. كما أن للمركز الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للوالدين أبلغ الأثر في النمو اللغوي للطفل، فقد أثبتت الدراسات أن الوالدين المثقفين المتعلمين يصبغان صفاتهما الثقافية على أبنائهم، كما أن الأولياء ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي إذ إن استخدام أجهزة الإعلام والتسلية الحديثة تعمل على إثراء الطفل لغويا وتزيد من حصيلته اللغوية. كما أن الاستقرار العاطفي داخل الأسرة له أثره نمو الطفل اللغوي. هذا إضافة إلى الظروف الصحية السليمة لأن الطفل الذي يكون في حالة صحية سليمة يكون أكثر نشاطا وإلماما بما يدور حوله، فالالتهابات المستمرة والأمراض المتلاحقة تؤثر سلبا على أجهزة السمع والنطق لدى الطفل، ومن ثم يكون نموه اللغوي متأخرا.

6.3. **التعلم**: بما أن اللغة مكتسبة[10]، فإنها مُتعلَّمة، أي أن الطفل يتعلم اللغة في بداية الأمر من المحيط باعتباره النموذج المتوفر للاحتذاء، ويجب أن تتوافر جميع ظروف التعلم وشروطه حتى يتم اكتساب اللغة بالشكل الصحيح، ومن أهم هذه الظروف والشروط؛ **الدافع**، فإن له أثرا كبيرا على تعلم اللغة، لذلك يجب إثارة الدوافع لدى الأطفال لتعلم لغتهم «وذلك بتحبيبها لهم، وإقناعهم بأنها لغة القرآن الكريم ويجب الحفاظ عليها[11]» إضافة لذلك فإن للعوامل المصاحبة للتعلم **كالتدعيم والمكافأة** أثرها في النمو اللغوي فالطفل الذي يحصل على الإمكانيات المادية كأدوات الرسم والألوان والمجسمات، وتتاح له الفرصة للاحتكاك بالبيئة؛ من

حدائق ومتاحف ومصانع ومزارع يكون نموه اللغوي أسرع بكثير من ذلك الذي يعتمد التلقين وحده.

7.3. **النماذج الكلامية**: يعتمد النمو اللغوي في تطوره السوي الصحيح على مدى استقامة العوامل المؤثرة فيه بأنواعها المختلفة، والتي أتينا على ذكرها آنفا ولعل أبلغ هذه العوامل أثرا في التطور اللغوي: النماذج الصحيحة وخاصة عندما «تساير هذه النماذج مراحل نضج الطفل وخطوات تدريبه، ومدى تقليده[12]» فالتمكن من استعمال اللغة كأداة للاتصال يقوم في أساسه على التقليد والسماع، إذ إن اللغة عبارة عن عملية تقليدية، وهنا تبرز أهمية النماذج الحسنة التي يسمعها الطفل ويقلدها، ولذا فلا يصح إغفال البيئة التي ينشأ فيها الطفل (المنزل- الرياض- المدرسة القرآنية- المدرسة...) ففيها يتلقى الطفل النماذج الأولى التي تتخذ أساسا للترقي اللغوي بعد ذلك. وتجب الإشارة في هذا الصدد إلى أن الطفل عندما يغادر بيته متجها إلى الرياض أو مدارس القرآن «يتعرض إلى صدمة لغوية تتجلى في اكتشافه ضرورة تعديل لغته... التي حملها معه من البيت إلى لغة شفوية أخرى ترتبط بأكثر من سبب بلغته الأليفة[13]» ومثل هذه الوضعية يعيشها الطفل الجزائري الذي ينشأ في وسط متعدد ومعقد لغويا كون هذا الوسط تتفاعل فيه عدة لغات: اللغة العربية واللهجات الأمازيغية، واللغات الأجنبية، وعندما ينتقل الطفل الجزائري إلى الرياض أو مدارس القرآن يجد نفسه في وضعية لغوية خاصة، كون اللغة التي يتعلمها في هذه الأماكن غير اللغة التي اكتسبها من البيت، فيكون بذلك على احتكاك بطرائق جديدة في التعبير. ولكن مع ذلك فإن الطفل في هذه الوضعية، ومع القدرات الكامنة الموجودة فيه والاستعدادات الفطرية لديه بإمكانه تجاوز وضعية التعدد اللغوي عن طريق التعامل مع اللغة الفصيحة تعاملا حيا بمحاولة استخدامها منطوقة، وبأدائها أداءً فعليا فيُمَرِّنُ جهاز النطق عنده على كيفيات الأداء الصحيح للغة، وتنشط مقدرته اللغوية وتتعمق معرفته، ويزيد استيعابه لقوانين اللغة بهذا التطبيق الحي الفاعل. فالطفل الجزائري بإمكانه الانتقال من اللهجة (العربية/ الأمازيغية) التي تعلمها من المنزل إلى اكتساب اللغة العربية الفصيحة «بالتجربة ومحاولة الأداء الفعلي للكلام نطقا، مع مداومة الاستماع إلى النماذج الصالحة التي ترشد وتساعد في تجويد هذه المحاولة[14]»

فاكتساب اللغة لا يتم عن طريق الوحي والإلهام، بل لابد من تكرار السماع ومعايشة النصوص الصحيحة ثم اختزانها في الذهن والسحب منها عند الحاجة ثم إنه من بين حقوق الطفل- كما يرى سرجيو سبيني- «أن يستفيد في أسرع وقت وبقدر متزايد من اللغات المختلفة حتى يكون التعبير والاتصال بالنسبة له - بعد فترة- نتيجة وسببا للنضج الشامل[15]» ومعنى ذلك أن ممارسة الطفل لأكثر من لغة يساعده على النمو الشامل عكس ما يراه البعض من أن تعلم الطفل لأكثر من لغة قد يعيق معرفته الدقيقة للغته الأم. ويفترض بياجيه Piaget «أن الطفل يستطيع تعلم اللغة الأجنبية في أي عمر، حتى في الأعمار المبكرة[16]» فاللغة عنده عبارة عن وسيط يتفاعل معه الطفل كما يتفاعل مع أية متغيرات بيئية، فيستدخل صورها وأصواتها على أنها ممثلة لأشياء ومدلولات، ولديه القدرة على التمييز بين الأصوات التي يسمعها ومدلولاتها ويربط بين الصوت والمدلول. وقد قيل إن الطفل الذي يعرف لعبة واحدة هو فقير يتحرك إلى أن يصبح أكثر فقرا ومن هنا فإن« الطفل الذي يستخدم لغة واحدة أو مجموعة قليلة من اللغات هو "فاشل" وقابل للتدهور في المستوى[17]» ولذلك فمن الضرورة توفير كل الفرص الملائمة لتعليم الطفل أكثر من لغة واحدة، وذلك لإثراء حصيلته اللغوية وتطوير مستواه اللغوي. وفي الحديث عن هذه النماذج، يرى ابن خلدون أن «حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا تراكيبهم فينسج هو عليه. ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم... [18]» فابن خلدون يعتبر حفظ كلام العرب من نصوص ومتون هو الطريق المؤدي إلى اكتساب اللغة ومن ثم رسوخها لتصبح ملكة. من جهة أخرى يرى كمال بشر أن «القراءة الجهرية أو المطالعة أمام معلم كفء عارف بمادته هو المنطلق العملي الواقعي المنضبط للسير الصحيح في اكتساب اللغة وفي تثبيت قواعدها في الذهن واستقرارها استقرارا يمكن المتعلم من النسج على منوالها والتوليد منها، كلما أراد وأنَّى رغب[19]» وهنا يضيف هذا الباحث طريقة أخرى لاكتساب اللغة تتمثل في القراءة الجهرية.

4. **تحفيظ القرآن الكريم:** بعد أن تحدثنا عن النمو اللغوي للطفل الذي رأينا أن لبنته الرئيسية تقع في مرحلة الطفولة المبكرة، وبعد أن خلصنا إلى أن مرحلة ما قبل المدرسة تمثل المرحلة الذهبية لتعلم الطفل، نأتي الآن للحديث عما يمكن للطفل أن يتعلمه في هذه المرحلة بحيث يخدم نموه اللغوي وبالأخص نمو لغته العربية الفصيحة التي يعاني مستعملوها ضعفا وتدنيا. وقد رأينا أن نتحدث عن حفظ القرآن الكريم كحل للرفع من مستوى اللغة العربية لدى أطفالنا، وذلك بتعويدهم ممارسة اللغة العربية منذ نعومة أظفارهم من خلال محاكاتهم لأعلى نموذج للفصاحة والبلاغة والبيان وهو القرآن الكريم.

1.4. **عناية الإسلام والمسلمين بحفظ القرآن الكريم**: اشتهر المسلمون بعنايتهم الفائقة بالقرآن الكريم عناية دفعتهم إلى حفظه كلمة كلمة، وحرفا حرفا. ولقد بدأ حفظ القرآن الكريم منذ فجر الإسلام، إذ ثبت أن رسول الله - ص- يوم توفي خلف وراءه عشرات من الحفاظ المتمكنين في كتاب الله عز وجل. ومنذ أن أُسست أول مدرسة قرآنية على يد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب - ض- (ت23هـ) وجموع المسلمين تقتفي آثاره وتسير على خطاه في تأسيس هذه المدارس عبر التاريخ الإسلامي فقد كانت في المدينة دار تسمى (دار القرآن) وكان بعض القراء يسكنونها ليحفظوا آي كتاب الله ويجودوا قراءته، ويقصدهم الناس إليها فيفيدون مما عندهم من علم كتاب الله، وما حفظوا من حروفه. والتزم الناس سنة عمر بن الخطاب - ض- وشاع ذلك في الأقطار الإسلامية، وصارت المساجد دور عبادة ومعاقل علم، ومنابر لحفظ القرآن الكريم. وإذا كان عمر بن الخطاب - ض- أول من جمع الأطفال لحفظ القرآن الكريم، فإن أول بعثة علمية ترسل من الحجاز إلى الشام لتحفيظ القرآن الكريم قد تمت في عهده أيضا، حيث أرسل يزيد بن أبي سفيان إلى عمر بن الخطاب يشكو إليه كثرة أهل الشام وحاجتهم إلى من يعلمهم القرآن ويفقههم. ومنذ ذلك الحين لم ينقطع سيل الحفاظ والقراء الذين تتركز مهمتهم الأولى في تعليم القرآن الكريم سواء في الكتاتيب أم في المساجد، وتجدر الإشارة هنا إلى وجود أماكن خاصة بالتعليم القرآني، إضافة إلى الكتاتيب والمساجد، ومنها: قصور الخلفاء وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء...الخ. وقد كان القرآن الكريم يمثل محور التعليم

فقد كان أصلا في تعلم القراءة وسائر العلوم، وكان العرب المسلمون يركزون في تعليم القرآن للصبيان على التلقين والحفظ وقد يعود سبب ذلك إلى حاجة العرب إلى الاعتماد على الذاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة. ولقد كان سلفنا الصالح لا يعدلون بإقراء القرآن وتعليمه شيئا من الأعمال، قال القرطبي في كتابه (التذكار في أفضل الأذكار): «قال العلماء: تعليم القرآن أفضل الأعمال، لأن فيه إعانة على الدين فهو كتلقين الكافر الشهادة ليسلم[20]» كما حرص سلفنا الصالح على أن تكون أول مرحلة تعليمية للطفل هي أخذه بقراءة القرآن الكريم، ومن ذلك ما قاله هشام بن عبد الملك لسليمان الكلبي مؤدب ولده: «إن ابني هذا هو جلدة ما بين عيني، وقد وليتك تأديبه، فعليك بتقوى الله وأد الأمانة وأول ما أوصيك به أن تأخذه بكتاب الله ثم روه من الشعر أحسنه، ثم تخل به في أحياء العرب، فخذ من صالح شعرهم وبصره طرفا من الحلال والحرام، والخطب والمغازي[21]» ولا يزال حفظ القرآن الكريم حلما يدغدغ خاطر كل مسلم، وأملا يسعى إليه كل طالب علم. وهذا إنما يدل على الأهمية العظمى لحفظ القرآن الكريم.

2.4. **أهمية حفظ القرآن الكريم**: لقد أدرك الصحابة - رضوان الله تعالى عليهم- وتابعوهم أهمية القرآن الكريم وأثره في نفوس الأبناء، فانطلقوا يعلمون أبناءهم القرآن استجابة لتوجيهات النبي - ص- : "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" (رواه البخاري في صحيحه) وكذلك السلف الصالح الذين ساروا المسار نفسه، كما تروي ذلك أخبارهم، منها ما جاء في كتاب ابن سحنون. وسنتناول الحديث عن أهمية حفظ القرآن الكريم وتعلمه من ناحيتين؛ الناحية الدينية والتربوية.

- **من الناحية الدينية**: إن تعليم القرآن الكريم وتحفيظه للطفل شعيرة من شعائر الدين كما يخبرنا عن ذلك ابن خلدون: «اعلم: أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن[22]...» وإن تعليم القرآن فرض كفاية، وتعلمه واجب وجوب كفاية على الأمة ومعرفة القرآن ضرورية لمعرفة الدين، حيث لا تتم الصلاة إلا بقراءة شيء من القرآن فيها. والصلاة مفروضة على المسلمين لأنها ركن من أركان الدين فلا تصح صلاة مسلم إلا بقراءة فاتحة الكتاب باللغة

العربية لقوله - ص- : "لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب"، لذا فقد وجب على صبية المسلمين تعلم القرآن الكريم وحفظه وإتقانه حتى يتمكنوا من أداء الصلاة وقد قال الرسول - ص- : "مروا صبيانكم بالصلاة إذا بلغوا سبعا"، وقال: "علموا الصبي الصلاة ابن سبع"، وقال: "مروا الصبي بالصلاة إذا بلغ"، لذا فقد اهتم السلف الصالح بتعليم القرآن وتحفيظه خاصة للصبيان حتى يتمكنوا من أداء فريضة الصلاة، إضافة لما لحفظ القرآن الكريم من أثر على نفوسهم، ولأجل أن يتلقى الصبي عقائد القرآن منذ الصغر، وأن ينشأ ويشب على محبة القرآن والتعلق به والائتمار بأمره، والانتهاء بنهيه، والتخلق بأخلاقه والسير على مناهجه، قبل تمكن الأهواء من قلوبهم. كما يكتسب الوالدان الأجر في تعليم الطفل القرآن، فقد روى الحاكم قوله - ص- : "من قرأ القرآن وتعلمه، وعمل به، أَلْبَسَ والداه يومَ القيامة تاجا من نورٍ ضوؤُه مثلُ الشمس ويكسي والداه حليتان، لا مثيل لهما لدنيا، فيقولان بما كسوتنا هذا فيقال: بأخذ ولدكما القرآن". ويقول - ص- أيضا: "من علم ابنه القرآن نظرا غفر الله له ومن علمه ظاهرا بعثه الله على صورة القمر ليلة البدر ويقال لابنه اقرأ فكلما قرأ آية رفع الله عز وجل الأب بها درجة إلى آخر ما عنده من القرآن" (رواه الطبراني عن أنس) [23].

- **من الناحية التربوية**: إن لحفظ القرآن الكريم أهمية كبيرة تعود على مهارات الطفل المختلفة بالفائدة العظيمة، ولذلك فقد أعده ابن خلدون أساس التعليم يقول: «وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات. وسبب ذلك: أن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده[24]» بحيث إن تحفيظ الطفل القرآن الكريم في صغره يؤثر في تكوُّن عديد من الملكات لدى الطفل منها؛ ملكة اللغة، ملكة السماع...الخ. وهذا ما عبر عنه محمد عيد بالفائدة اللغوية[25]. ولذلك يؤخذ التلاميذ في كثير من البلدان العربية في مراحل التعليم المختلفة بقراءة أجزاء معينة من القرآن الكريم كل عام، ذلك أن حفظ القرآن الكريم يساعد على حصول ملكة**** اللغة العربية لدى الطفل، يقول ابن خلدون: «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف... فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ

والاستعمال...[26]» فحفظ القرآن الكريم يعد وسيلة من الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية، وقراءته تمثل الحمام اللغوي والمناخ اللغوي الصافي والمشرب العذب للمتعلم العربي. ثم إن حفظ القرآن الكريم لا يساعد فقط على حصول الملكة اللسانية بل يساعد أيضا «على ابتكار الجمل بمعانيها من خلال القياس والبناء على هذا الحفظ[27]» أي إنتاج الجمل الجديدة قياسا بالمحفوظ ويقول ابن خلدون في هذا الصدد: «ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم[28]» وهذا ما يقوله "كارتيه" Alain Emille Chartier في العصر الحديث مشيرا إلى كيفية تعلم اللغة «كيف نتعلم لغة معينة؛ نحفظ أولا ثم بعد ذلك نتصرف ونبدع[29]» أي أن تعلم اللغة تسبقه مرحلة الحفظ، حتى نتمكن فيما بعد من استعمالها والإبداع بها. وإن حفظ الطفل للقرآن الكريم وتفرغه سنتين يعاشره ليل نهار سيؤدي حتما إلى إثمار تلك المعاشرة تربية ذوقه وتزكية ملكاته، وتترك في نفسه آثارا تعمق وتنتشر على مر الأيام، وحينئذ يكون في إمكانه استعمال الكلمة الصحيحة استعمالا صحيحا وتركيب الكلمات في جمل[30]. وإن حفظ القرآن الكريم يمد الطفل بثروة عظيمة من الألفاظ والعبارات والتراكيب السامية، فتعلم القرآن الكريم بقراءته وحفظه هو أساس الثروة اللغوية التي يحصلها دارس الفصحى، هذا إضافة إلى تعويد الطفل إخراج حروف العربية من مخارجها حتى أن أصعب الحروف كالضاد والذال والثاء والظاء تصدر من مخارجها واضحة سليمة ظاهرة، خاصة وأن لنطق الكلمة العربية تناغم وتأثير؛ فكم لَيَّنَتْ من القلوب وكم دقت من الأعناق، وكم أضحكت وكم أبكت وكم رغبت، وكم رهبت، وكل هذا عندما تخرج الكلمة العربية مخرجا سليما من مخارج الحروف، مع التحسين والإجادة، ويتمثل ذلك في الكلمة القرآنية التي وصلت إلى قمة البلاغة والفصاحة والأداء المتميز[31]. كما أن حفظ القرآن يُعَوِّدُ الطفل على البلاغة العالية ومن ثم يساعده على سمو تعبيره كتابا وخطابا، فحفظ الأطفال للقرآن الكريم واستظهارهم بعضه يساعد على تطويع ألسنتهم على بليغ البيان وفصيح الكلام المعجز. فعندما يلقن الطفل القرآن حرفا حرفا وكلمة كلمة يتعلم النطق الصحيح الفصيح، ويتعود ملكة البلاغة العالية، كما تتعود أذنه سماع موسيقى

القرآن الخاصة به دون كل كلام العرب، ويتعود الطفل منذ نعومة أظفاره أرقى أسلوب في العربية على الإطلاق. هذا بالإضافة إلى أن حفظ القرآن الكريم ييسر فهم كثير من علوم العربية التي أنشئت لدراسة القرآن وفهمه، كما يرفع ذلك من مستوى إتقان الطفل اللغة العربية وتذوق آدابها فيرى محمد سعيد رمضان البوطي أن تحفيظ القرآن الكريم للطفل حين الصغر تعليما متقنا هو «الأساس الذي لابد منه أولا لرفع مستوى اللغة العربية في مدارس اليوم، فإذا ما توفر هذا الأساس لدى الطالب في طفولته الابتدائية أصبح سبيل هضمه وتفهمه للقواعد العربية وفقهها وآدابها سهلا ميسرا[32]» فحفظ القرآن الكريم في الصغر يسهل فيما بعد تذوق قواعد الإعراب وتطبيقها، وهذه السهولة نابعة مما درج عليه لسانه الذي لَيَّنه تكرار تلاوة القرآن وهكذا يتذوق روح التراكيب ويستشعر الفوارق الدقيقة ما بين المترادفات. وبصفة عامة فإن حفظ القرآن الكريم ودراسته ينمي لدى الطفل العديد من المهارات منها: مهارة القراءة ومهارة السماع، ومهارة الحفظ، ومهارة التذوق...الخ، كما يرفع من المستوى العلمي للتلاميذ في المجالات العلمية الأخرى؛ مثل الرياضيات والعلوم والطب وغيرها، فقد أشارت عدة دراسات إلى أن حفظ القرآن الكريم يؤدي إلى النتائج التالية:

- تَعَرُّفُ التلاميذ على الكلمات والألفاظ ونطقها نطقا سليما من حيث البنية والإعراب والانطلاق في القراءة ومراعاة مخارج الحروف.
- تنمية كثير من المهارات الأساسية للقراءة، كسرعة التقاط الكلمات وفهم مدلولاتها وإصدار الأحكام الصحيحة على المادة المقروءة.
- تَفَوُّقُ التلاميذ الحافظين للقرآن على زملائهم في كثير من المجالات العلمية ومنها: الرياضيات والعلوم... رغم تقاربهم في السن والذكاء والبيئة[33].

وإن ضعف مستوى الثقافة الإسلامية وضعف التلاميذ في القراءة وفي اللغة يرجع إلى إهمال تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في مرحلة الصغر وتقليص عدد مراكز تحفيظ القرآن الكريم.

3.4. **تعليم الطفل القرآن الكريم وتحفيظه له**: يعتبر القرآن الكريم أساس الإسلام ودستوره وقاعدته العريضة التي قام عليها بناؤه، لذلك كان من تمام إيمان

المؤمنين به العناية بحفظه وتحفيظه لأبنائهم منذ الصغر، فقد كان من عادات المسلمين أن يبدءوا بتعليم الصغير القرآن قبل كل شيء، يقول ابن خلدون: «وصار القرآن أصل التعليم... وسبب ذلك: أن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده[34]» والحفظ في الصغر قاعدة مسلمة لاشك فيها أن الصغير يحفظ أكثر من الكبير فالإنسان عندما يكون في مرحلة الطفولة المبكرة تكون قدرته على الحفظ عالية ولكن درجة الفهم عنده تكون قليلة، وكلما كبر كلما ارتفع الفهم عنده وقل الحفظ، وهكذا بمرور السنوات (سنوات الطفولة والشباب) حتى سن العشرين أو الخامسة والعشرين تقريبا يتساوى عنده الفهم والحفظ، ثم يبدأ الحفظ يقل، بينما يزداد الفهم. إذن كلما كبر الإنسان قل حفظه وكثر فهمه*****. ومما يدل على عناية المسلمين بتحفيظ الأطفال الصغار القرآن ما أجابت به أعرابية عندما سُئلت عن ابنها، حيث قالت: «إذا تم خمس سنوات أسلمته إلى المؤدب فحفظ القرآن فتلاه فعلمه الشعر فرواه ورُغب في مفاخر قومه وطلب مآثر آبائه وأجداده، فلما بلغ الحلم حملته على أعناق الخيل فتمرس وتفرس ولبس السلاح[35]» فأول ما يقدم للطفل في سن مبكرة حفظ القرآن الكريم، حتى إذا ما أتمه حفظا، تعلم الشعر وسائر الفنون الأخرى. ويستدل العلماء على استحباب تعليم الصغار القرآن الكريم بما يلي:

• **يقول الرسول** - ص - : "إن القوم ليبعث عليهم العذاب، حكما مقضيا فيقرأ الصبي من صبيانهم في المكتب "الحمد لله رب العالمين" فيسمعه الله تعالى فيرفع عنهم بسببه العذاب أربعين سنة"، فقراءة الأطفال للقرآن سبب في رفع البلاء والعذاب عن القوم.

• **يقول ابن سينا:** «فإذا اشتدت مفاصل الصبي، واستوى لسانه، وتهيأ للتلقين أخذ في تعلم القرآن وصور له حروف الهجاء، ولقن معالم الدين، وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجه لطريقه[36]» وورد عن بعض الصحابة حفظهم القرآن الكريم في سن صغيرة؛ عن ابن عباس - ض- قال: «توفي الرسول - ص- وأنا ابن عشر سنين وقد قرأت المحكم» وقد صح عن ابن عباس أنه حفظ القرآن وهو صغير.

•**يقول ابن حجر**: «وإنما يعلم الصغير القرآن وهو صغير؛ لأنه أدعى لثبوته ورسوخه عنده» فسبب تعليم القرآن في الصغر أن هذه المرحلة تسمح بترسيخ وتثبيت المحفوظ في الذهن.

ونلاحظ أن هذه المقولات تشير إلى أهمية حفظ القرآن الكريم في سن مبكرة دون الإشارة إلى الفهم والاستيعاب للمضامين الموجودة فيه. وورد عن بعض العلماء اجتهادهم في حفظ القرآن الكريم وطلب العلم في الصغر، فقد حفظ الشافعي القرآن وهو ابن سبع سنين وحفظ الموطأ وهو ابن عشر، كما أكمل تاج الدين الكندي القراءات العشر وهو في العاشرة.

إذن لقد تنبه سلفنا الصالح إلى أهمية وضرورة تعلم القرآن وحفظه في السنين المبكرة من العمر فساروا على هذا النهج وعلموا أولادهم القرآن الكريم في مراحل حياتهم المبكرة فنشؤوا نشأة صالحة، لكن ما نراه حاليا تهاون الناس في تعليم أطفالهم القرآن في الصغر مما أدى إلى تدني مستوى إتقان اللغة العربية وتذوق آدابها، وهذا التدني لا يعالج بزيادة ساعات التدريس، وإنما يعالج بتلاوة القرآن وحفظه وتمرين اللسان على ترتيله منذ الصغر، وذلك حتى ينشأ الطفل وهو صغير على وقع جرس الجزالة العربية يطن في أذنه، وبقدر ما يُوَفق الطفل في هذه السن إلى الإكثار من تلاوة القرآن وترتيله، يكون انطباع الجزالة العربية في نفسه أقوى وأمكن. ولكن كان للعلماء القدامى آراء مختلفة في قضية أفضلية بدء الطفل في حفظ القرآن، نأتي على ذكرها في العنصر التالي.

1.3.4. **اختلاف الآراء حول أفضلية البدء بحفظ الطفل القرآن الكريم**: لما كان القرآن عند المسلمين منبع الدين وأساس العلوم الإسلامية، جعلوه أصلا في التعليم وأساسا في التربية. والعرب وإن اتفقوا على ذلك مختلفون في مناهج التعليم وفي البدء به والمواد التي ترافق تعلم القرآن. وقد عرض ابن خلدون ما كان في الأمصار لعهده من الأخذ بتعلم القرآن ودرجة هذا الأخذ والتعلم فذكر أن:

•أهل المغرب يقتصرون في تعليم أولادهم على مدارسة القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله وقراءاته المختلفة، ولا يخلطون ذلك بسواه من حديث أو فقه أو شعر أو كلام العرب إلى أن يحذق فيه الطفل أو ينقطع دونه.

●أما أهل الأندلس فيعلمون أطفالهم القرآن الكريم، ولكنهم لا يقتصرون عليه فقط، بل يخلطون به رواية الشعر في الغالب والترسل وقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب ولم تكن عنايتهم بالقرآن أكثر من غيره، بل توجهت عنايتهم إلى الخط أكثر من جميعها حتى يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد أخذ بعض الشيء في العربية والشعر.

●أما أهل إفريقية فيأخذون الأطفال بالقرآن والحديث في الغالب، مع مدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، لكن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه.

●وأهل المشرق يخلطون في التعليم دراسة القرآن بغيره من العلوم. دون أن يخلطوه بتعليم الخط، ذلك أنهم يفردونه في التعليم بتخصيص معلمين وقوانين له، كما تتعلم سائر الصنائع[37].

هذه هي المذاهب التي جرت عليها الأمصار الإسلامية في مواد الدراسة وفي الابتداء بالقرآن وهي مذاهب مختلفة متباينة إلا أن أساس جميعها تعليم القرآن والبداية به.

ولكثير من أئمة المربين في الإسلام مذاهب أخرى في مناهج الدراسة لا يتقيدون فيها بجعل القرآن أساسا ومن هؤلاء القاضي أبو بكر بن العربي، فإنه يذهب في كتاب رحلته إلى تقديم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم والانتقال من ذلك إلى تعليم الحساب حتى إذا أتقن الطفل ذلك انتقل إلى دراسة القرآن، فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة[38]، وقد وافقه ابن خلدون رأيه هذا إلا أن العادات لا تساعد عليه. وقد أشار المستشرق الفرنسي هنري بيريس Henri Peres في بعض فصول كتابه عن الشعر الأندلسي في القرن الخامس للهجرة (11م) إلى الطريقة التي اقترحها ابن العربي في تعليم الأطفال في الأندلس، وقد وافق هذا المستشرق ابن العربي في طريقته هذه، وعندما عمق البحث في هذه الطريقة وجد أن الأندلسيين إنما فعلوا ذلك متأثرين بالطريقة اليهودية والنصرانية التي كانت متبعة في تعليم الأطفال في بلاد الأندلس قبل دخول الإسلام إلى تلك الديار، كما تأثروا ببقايا التراث الإسباني القديم في تعليم الأطفال. وقد استغرب محمد أسعد طلس قول هذا المستشرق واستنتاجه، ذلك أن

هناك من المشارقة من ذهب في تعليم الصبيان مذهب الأندلسيين ورأوا أنه لا يصح أن يبدأ الولد بتعلم القرآن قبل معرفة العدة والآلات التي تعينه على فهمه وإدراك معانيه وممن قال بهذه الطريقة؛ ابن الأعرابي، الإمام النحوي المشهور والأديب اللغوي المعروف (ت231هـ) فقد كان يرى أنه يحسن بالطفل أن يبدأ بتعلم العربية واللغة ويطلع على الشعر والنثر القديمين فإذا أتقن ذلك كله انتقل إلى قراءة القرآن، بحيث يستطيع فهمه. ونفس الرأي يظهر عند الإمام علي - ض- والحجاج بن يوسف الثقفي الذي طلب من مؤدب ولده أن يبدأ أولا بترويض جسم الولد بتعليمه السباحة ثم ينتقل به إلى تعلم القراءة والكتابة ونفس الشيء مع عمر بن الخطاب عندما بعث برسالة إلى ساكني الأمصار: أما بعد فعلموا أولادكم العوم والفروسية وروّوهم ما سار من المثل وحسن الشعر[39]. فهذه الآراء تبين أن من المشارقة من يرى وجوب تقديم تعليم آلات القرآن على القرآن نفسه. أما ابن سينا في كتابه السياسة فقد نصح بالبدء بتعليم الولد القرآن بمجرد استعداده جسميا وعقليا لهذا التعلم، ليرضع منذ الصغر اللغة العربية الأصيلة، وترسخ في نفسه معالم الإيمان وأوصى الإمام الغزالي في إحيائه بتعليم الطفل القرآن الكريم وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار، ثم بعض الأحكام الدينية[40]. والقابسي في منهجه يرى تعلم الصبي القليل من القرآن والكتابة والنحو والعربية وقد يتعلم الحساب والشعر وأخبار العرب على أن أهم ما يدرس الصبي هو حفظ القرآن[41]. وذكر ابن حزم ما نصه: « مات رسول الله والإسلام قد انتشر وظهر في جميع جزيرة العرب، من منقطع البحر المعروف ببحر القلزم، مارا إلى سواحل اليمن كلها، إلى بحر فارس إلى منقطعه، مارا إلى الفرات، ثم على ضفة الفرات إلى منقطع الشام إلى بحر القلزم، وفي هذه الجزيرة من المدن والقرى ما لا يعرف عدده إلا الله كاليمن والبحرين وعمان ونجد وجبلي طيء وربيعة وقضاعة والطائف ومكة كلهم قد أسلم وبنوا المساجد، ليس منها مدينة ولا قرية ولا حلة لأعراب إلا قد قرئ فيها القرآن في الصلوات وعلمه الصبيان والرجال والنساء وكتب[42]» ومن هذا يتضح أن تعليم القرآن في المشرق كان هو المبدوء به. وكان رأي الماوردي البدء بتعليم القرآن الكريم مع اللغة العربية حتى يكتسب الطفل قدرة على امتلاك ناصية اللغة العربية[43]. فهو يعتبر القرآن الكريم من الكتب الوظيفية، بحيث اقترحه كحل

لعلاج الضعف اللغوي. ويقول عبد الرحمان بن نصر الشيرزي (ت589هـ) عن البدء بتعليم الطفل القرآن الكريم: « وأول ما ينبغي للمؤدب أن يعلم الصبي السور القصار من القرآن الكريم، بعد حذقه بمعرفة الحروف وضبطها بالشكل ويدرِّجه بذلك حتى يألفه طبعه، ثم يعرفه عقائد السنن... ومن كان عمره فوق سبع سنين أمره المؤدب بالصلاة...وحذق الصبي بمعرفة الحروف ونطقها وضبطها بالشكل معين له على تجويد القرآن الكريم وحسن قراءته بإحكام نطق أصوات العربية مفردة وفي حال تركبها في كلمات ولا يكون ذلك إلا بالرياضة الشديدة للسان والتعليم والتمرين[44]» يبقى أن نقول إن أصحاب هذه الآراء قد أجمعوا تقريبا على أن القرآن هو الأصل الذي يبدأ الصبيان بتعلمه.

وقد أدرك علماء التربية المتأخرون أهمية تعلم القرآن، فتعالت نداءات العديد منهم تدعو إلى ضرورة العودة إلى تعلم القرآن الكريم، عندما لاحظوا المستوى المتدني الذي وصلت إليه اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية حتى إن خريجي الجامعات من المتخصصين في هذه اللغة لا يستطيعون التحكم في هذه اللغة لا كتابة ولا خطابا. فهذا محمد سعيد رمضان البوطي يصرح بأنه منذ أن تهاون الناس في تعليم أطفالهم القرآن الكريم في حين الصغر تعليما متقنا، ومنذ أن توارى عن حياتنا ذلك الماضي الذي كان يحفظ فيه الطفل أول ما يحفظ كتاب الله تعالى، أخذ مستوى إتقان اللغة العربية وتذوق آدابها ينحط تدريجيا في مختلف المعاهد والمدارس[45]. لذا اقترح بأن تضاعف حصص تدريس القرآن الكريم وتلاوته، خاصة في المرحلة الابتدائية، ورأى أن حل مشكلة الضعف في مستوى اللغة العربية يكمن في تلاوة القرآن والتمرين على ترتيله مع ملازمة تكرار هذه العملية بصورة دائمة. كما نادى أحمد عبد الغفور عطار إلى ضرورة العودة إلى ما درج عليه سلفنا الصالح، بحيث إنَّ إغفال منهج تعليم الطفل لقراءة القرآن كله وتحفيظه بعضه، أفقده تعود البلاغة العالية حتى ساء تعبيره كتابا وخطابا عندما تخرج من الجامعة بشهادة عالية. كما يرى عبد الله الطيب[46] أن إعادة المكانة لحفظ القرآن قد يحل الإشكال، على أن يبدأ الصغار العربية الفصيحة قراءة وتهجيا وإملاء أول شيء، وذلك عن طريق الأغاني البسيطة والحكايات المستمدة من قصص الأمهات، ومن أخبار الدين مثل قصة أصحاب الفيل وعاد وثمود وبعض خبر

يوسف وموسى وفرعون، ثم يصار من بعد إلى تعليم بعض قصار المفصل كالمعوذتين والإخلاص والقارعة والقدر، هذا ومتى أحكم الطالب معرفة اللغة والشعر وكلام العرب أخذ يدرس القرآن على أوجه التعليم الحديثة، فحفظ وحلل وترسل. ويريد عبد الله الطيب من خلال ندائه هذا أن ينبه إلى ضرورة إيجاد مكان للقرآن الكريم في برامجنا الحديثة وجعله مع العربية هما الأصل حتى ينبت من بيننا جيل ذو ثقة بمقدرته البيانية. ويرى عبد المجيد هريدي أن إتقان قراءة القرآن تتطلب من المسلم صبيا كان أو بالغا التلفظ بكل حرف/ صوت في اللغة العربية تلفظا صحيحا بإخراجه من مخرجه الصحيح ليمتاز عن مقاربه ومجانسه من الأصوات ولا يتحقق ذلك إلا برياضة لسانه حتى يصبح ذلك له طبعا وسليقة، إلا أن رياضة اللسان وتدريبه لا تكون باستخدام نصوص القرآن مادة للتمرين بل لابد من صنع نصوص ****** تؤلف على نسق كلمات القرآن يتدرب الطفل على النطق بها وتكرارها.

من خلال كل هذا نرى أن عبد المجيد هريدي يقترح أولا تعود لسان الطفل على اللغة العربية من خلال الألعاب الكلامية اللسانية، ثم بعد ذلك يأتي لتعلم القرآن.

وبهذا تكون قضية أفضلية البدء بحفظ القرآن الكريم قد نالت عناية معظم علماء الفكر التربوي الإسلامي الذين يفضلون أن يبدأ الطفل بحفظ القرآن الكريم مع تعليمه بعض المواد الأخرى التي تساعده على الحفظ مثل: القراءة والكتابة وتعلم الحروف والهجاء، إذ تعتبر آلات لحفظ القرآن الكريم قبل تعليمه علوما أخرى. إلا أن هناك قضية أخرى نالت عنايتهم وهي قضية فهم ما يحفظ من القرآن الكريم، مع العلم أن الطفل في صغره يصعب عليه فهم كثير من الأمور المجردة.

2.3.4. **فهم الطفل للقرآن الكريم**: يعتبر فهم وإدراك الطفل للمعنى سببا لرسوخ الحفظ في الذهن وتَمَكُّنِهِ فيه. وكلما أحاط الطفل بمعنى الآية كلما سَهُلَ عليه حفظها، وليس المقصود هنا فهم دقائق الآية ودلالاتها وما ورد عليها من تقييد أو تخصيص أو نسخ أو غير ذلك، وإنما المراد حل عباراتها الظاهرة، وفهم المعنى العام من الآية، ولكن المشكل المطروح هنا يتعلق بعدم قدرة الطفل في طفولته المبكرة على إدراك المعاني التي تنطوي عليها المصطلحات الدينية الموجودة في القرآن، وذلك لأن ذكاءه لم يبلغ بعد المستوى الذي يؤهله إلى إدراك هذه النواحي المعنوية، وهو لا يفهم

فهما صحيحا أغلب المصطلحات الدينية التي يتعلمها في هذه السن، فهو قد يستطيع أن يحفظ بعض السور القرآنية، ولكنه يرددها دون وعي صحيح لمعناها. ولا يستطيع الطفل أن يفهم من القرآن إلا ما كان واقعيا ملموسا فهو يفسر ما يسمع بما يعلم ويفسر ما يعلم بما يحس ويشعر وبنمو الطفل يستطيع في مرحلة الطفولة المتأخرة مناقشة وإدراك بعض المفاهيم الدينية المجردة التي كان يعجز عن فهمهما في طفولته المبكرة. وقد تطرق القابسي إلى هذه النقطة في حديثه عن طرائق حفظ القرآن إذ عدها ثلاثة: التكرار والميل والفهم. وقال عن الفهم إنه ناشئ عن الترتيل[*******]، وقال في فائدة الترتيل إنه يحيي الفهم للعالم فيستعين به على تدبر آيات القرآن[47]. وقد أجمع العلماء على قراءة القرآن بالترتيل، قال تعالى: (وَرَتِّلِ القُرْءانَ تَرْتِيلا) (المزمل/4) كما أيدت التجارب الحديثة في علم النفس أن الحفظ مع الفهم أسرع وأثبت، وأقوى على الاسترجاع وعدم النسيان. لذلك هل يستطيع الصبي الصغير أن يفهم معاني القرآن وأوامره ونواهيه، وما جاء فيه من وعد ووعيد، ودعاء وتضرع، وطلب وتعوذ واستغفار؟

لاشك أن هذه المعاني أعلى من مستوى عقول أطفال المرحلة المبكرة ولكن في الوقت نفسه فإن هذه المرحلة هي المرحلة الذهبية التي تكون فيها ذاكرة الطفل قوية وقابلة للحفظ، وقد دعا العديد من العلماء إلى استغلال هذه المرحلة في تحفيظ الطفل القرآن الكريم. فيرى فتحي علي يونس أن يُكتفى من الطفل في المراحل الأولى من تعلم القرآن؛ أن يتلو ويحفظ ويفهم المعنى بصورة عامة، وأن يستعان في إفهامه المعنى بخبراته المباشرة التي تشمل أنشطته ومواقف حياته اليومية، ثم إن عدم تقديم كلمات مثل الخير والإحسان والعدل لأطفالنا، بحجة أنها كلمات ذات مفاهيم مجردة قد يؤثر على نموهم الأخلاقي والوجداني فيكفي لطفل الخامسة مثلا أن يعرف أن الإحسان يعني تقديم مبلغ من المال إلى فقير، وفي مرحلة تالية يعني ما هو أشمل من مجرد إعطاء السائل...الخ. واقترح داود بورقيبة طريقة لإيصال المعنى إلى ذهن الطفل تتلخص في ربط الآية بخيال معين[48]، كأن يتخيل الطفل في الآية (أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي ءاذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ) (البقرة/19) كافرا يضع إصبعيه في أذنيه كلما سمع القرآن. وفي الآية (يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُم مَّشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ

شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) (البقرة/20) يمكن تخيل كافر يخطف البرق بصره وفي الآية (وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلاً) (الفرقان/27) يمكن تخيل الظالم وهو يعض يديه. ويرى محمد سعيد رمضان البوطي أنه لا ضير أن يتلو الطفل القرآن ويتقن ترتيله في الطفولة المبكرة وتكون قراءته مجرد درج للألفاظ وسرد للآيات بدون فهم للمقاصد والمعاني بل ولا حاجة إلى أن يدرس الطفل معاني القرآن وشرح لغوياته وتحليل جمله، لأن استمرار الطفل على التلاوة السطحية للقرآن ينسج في خياله صورة لمعاني تراكيبه وكلماته، ولاشك أن هذه الصورة قد تطابق في بعض الأحيان الواقع اللغوي وقد تخالفه في أحيان غالبة أخرى، غير أنها على كل حال تفيده فيما بعد. ويكفي للطفل أن ينطبع في ذوقه جرس الكلمات القرآنية والتراكيب القرآنية لكي يصبح هذا الانطباع والخيال فيما بعد مصدر ثروة لغوية وأدبية له[49]. فالمهم أن يظل خيال الطفل وهو في مرحلة مبكرة من عمره متصلا بالنموذج الأسمى للغة العربية وكيفية النطق بها. وفي حديثنا دائما عن كيفية إيصال الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة إلى فهم ما يحفظ من القرآن يقترح حسني عبد الباري عصر تحديد أسباب التنزيل بالنسبة لآيات القرآن[50]، لأن هذه الأسباب ستكون بمثابة المدخل القصصي اللازم للتمهيد لتدريس القرآن ومن ثم جعل الطفل يفهم بعض المقصود من الآية أو السورة فتُسَهِّلُ عليه معرفةُ أسباب النزول حفظَ الآية أو السورة القرآنية. أما حنان عبد الحميد العناني فترى أن تُشرَح معاني القرآن شرحا موجزا حتى تدخل هذه المعاني قلب الطفل وروحه وعقله[51].

وعلى كلٍّ فإن هذه الآراء تتفق كلها على أن الفهم مهم في عملية الحفظ ويساعد عليه على أن لكلٍّ رأيٌ وطريقةٌ في إيصال المفاهيم إلى ذهن الطفل. ويبقى أن نقول إن هناك من الدراسات ما أثبتت قدرة الطفل الصغير على الحفظ حتى وإن لم يفهم معنى ما يحفظ، ذلك أن للأطفال الصغار قدرة فائقة على استرجاع ما يتعلمونه دون فهم ويرجع تفضيل الطفل للاسترجاع الذي لا يقوم على الفهم إلى أن قدرات الطفل العقلية محدودة ولذلك يلجأ إلى التذكر والاسترجاع الآلي. وعندما ينمو الطفل عقليا وتكون مادة الحفظ في مستوى إدراكه نجده يفضل التذكر القائم على الفهم ويبذل في الحفظ مجهودا أقل من حفظ المادة غير المفهومة. ومن هنا فإن الفهم مطلوب مع

الأطفال الأكبر سنا، أما الأطفال الصغار فلا يحتاجون إلى فهم المادة حتى يتمكنوا من حفظها، لأنهم يميلون إلى ما يسمى بالتذكر الآلي. ثم إن هناك وسائل حديثة يمكن أن تستخدم في إدراك مفاهيم القرآن الكريم، وما ينطوي عليه من قصص وشعائر وقيم.

4.4. **طرائق تحفيظ القرآن الكريم والوسائل المعينة على الحفظ**: لقد اعتنى المسلمون منذ انتشار الإسلام بحفظ القرآن الكريم وتحفيظه للصغار على اختلافٍ بينهم في الطرائق والوسائل.

1.4.4. **طرائق تحفيظ القرآن الكريم**: أشار القابسي إلى أن حفظ القرآن الكريم كان أهم ما يدرسه الصبي ويحفظه[52]، إما على الطريقة الفردية أو الجمعية، إذ يبدأ المعلم أو العريف بآية يرددها الصبيان من بعده. ولكل صبي لوح يكتب فيه، يثبت فيه ما يريد أن يحفظه، ثم يمحوه ليكتب شيئا جديدا، ولم يكن من اللازم أن يحفظ الصبي القرآن الكريم كله، إلا إذا كانت تلك رغبة أبيه. وإذا أتم الصبي مرحلة التعليم في الكتاب جاز امتحانا فيما حفظ من القرآن وفي الكتابة واختبار حفظ القرآن الكريم كله يعرف بالختمة. على أن طريقة الحفظ التي دَأَبَ السلف على القراءة والإقراء بها دوما مازالت هي المتبعة إلى يومنا هذا.

2.4.4. **الوسائل المعينة على حفظ القرآن الكريم**: اعتمد الرعيل الأول في حفظهم للقرآن الكريم على وسائل بسيطة وبدائية، تساعد على الحفظ مثل: اللوح والدواة والمداد والقلم وسواده. والطفل يلتزم شيخا واحدا يُقرؤه القرآن ويكون قدوته في جودة التلاوة وحسنها وقوتها. ومع التطور التكنولوجي ظهرت وسائل حديثة تساعد على الحفظ، مثل: التسجيلات الصوتية لمشاهير قراء القرآن الكريم، وقد أصبحت هذه الوسيلة ميسرة وسهلة المنال، إذ يستطيع المُقْرِئُ الاستعانة بهذه التسجيلات لتسهل مهمة الحفظ على الطفل. بل وهناك وسائل يمكن استخدامها في إدراك مفاهيم القرآن الكريم، وهي:

- **تمثيل الأدوار**: ويتعلق الأمر هنا بقصص الأنبياء وقصص البشر العاديين الموجودة في القرآن الكريم بحيث يمكن أن تقدم في قالب تمثيلي يقوم به التلاميذ

أنفسهم بعد تدريبهم على ذلك. وتمثيل الأدوار يبرز المعنى كما يُدَرِّبُ التلاميذ على جودة الإلقاء وتمثيل المعاني.

• **الأفلام التسجيلية والصور والخرائط**: للأفلام التسجيلية والصور آثارها في تقريب المدركات وتوضيحها وإعطائها صورة حية، والأفلام التسجيلية يمكن أن تفيد في توضيح الآيات القرآنية المتعلقة مثلا بمناسك الحج وشعائره وأماكنه، ويمكن أن تفيد أيضا في نقل صورة حية لأداء الفريضة نفسها. كما أن لهذه الأفلام التسجيلية دورا في تقليل اللفظية (أي الاعتماد على اللغة فقط) وجاذبية خاصة بالنسبة للطفل ولها دورها في تقريب الرمز اللغوي وإعطائه المفهوم الصحيح. ويمكن أن تستخدم الصور في تفسير معنى بعض الكلمات الصعبة أو العبارات...الخ، لأن طريقة التصوير هي أجمل طرائق التعبير وأفضلها. ومن المفيد أن نذكر هنا أن الخرائط التي تصور خطط الغزوات التي وردت في القرآن ورحلات المجاهدين المسلمين هنا وهناك تؤدي دورا مهما أيضا في توضيح الآيات التي تتناول هذه المعركة أو تلك.

5. الدراسة الميدانية: لقد قمنا بإجراء بحث ميداني على عينة من التلاميذ تتكون من 18 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، (09) منهم تلقوا تعليما قرآنيا في مدرسة قرآنية متخصصة في سن الأربع والخمس سنوات (وهي العينة التجريبية) و(09) منهم لم يتلقوا هذا النوع من التعليم (وهي العينة الضابطة)، والعينتان معا تزاولان تعليمهما في مدرسة ابتدائية في ولاية بجاية. ولقد قمنا بتسجيل القراءات الجهرية لـ18 تلميذا (من الجنسين) أي اعتمدنا العينة كلها، أي ما نسبته100٪. وكان الغرض من هذه الدراسة الإجابة عن الإشكالية التالية: **هل يؤثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي؟ وبالتحديد في المهارات القرائية؟** مع العلم أن «القراءة - بقليل من التجاوز- هي اللغة[53]». ولقد تمت التسجيلات بمساعدة المعلم، لتفادي دخولنا إلى حجرة الدراسة، حتى لا يحس التلاميذ بالحرج من وجودنا داخل القاعة، ولرفض المدير دخولنا إليها. وهذه الأمور ساعدت على تحصلنا على القراءات العفوية والعادية للتلاميذ. وأما مدة التسجيل، فلم نحددها، وإنما حددنا نَصًّا ليكون موضع الدراسة وهو نص "الجيران2"، ويحوي 44 كلمة. وأما عن اختيار المدرسة الابتدائية موضع

الدراسة فقد كان محكوما بالعينة التجريبية التي كانت تزاول تعليمها الابتدائي في هذه المدرسة.

- **القراءة الجهرية**: تُعرَّف القراءة الجهرية بأنها «القراءة التي ينطق خلالها القارئ بالمقروء بصوت مسموع على أن يراعي أثناء ذلك، ضبط هذا المقروء وفهم معناه[54]» أي أن عملية القراءة الجهرية تستدعي توظيف وتحريك أعضاء التصويت: الحنجرة، اللسان، الشفتين. وذلك لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات بعد رؤيتها. والانتقال إلى مدلولاتها بجهد وزمن يزيد عن القراءة الصامتة. فهي تجمع بين التعرف البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول والتعبير الشفوي عنها بنطق الكلمات والجهر فيها. وهذا التعريف يظهر الأسباب الموضوعية لاختيارنا القراءة الجهرية كمجال للبحث. وتتلخص هذه الأسباب في التالي:

1. **أسباب تتعلق بنوع القراءة وإجراءات البحث**:

1. القراءة الجهرية هي القراءة التي يمكننا إجراء تسجيل لها بمساعدة المعلم وبواسطة مسجلة.

2. القراءة الجهرية هي القراءة التي يمكن أن تلاحظ خلالها المهارات القرائية المستهدفة في المرحلة الدنيا من التعليم الابتدائي.

3. القراءة الجهرية هي الوسيلة التي تساعد في اختبار قياس الطلاقة والسرعة القرائية.

4. الرفض التام الذي قُوبِلْنَا به من طرف مدير المدرسة موقع البحث فيما يتعلق بدخولنا إلى حجرات الدراسة. ومن ثم فمن المستحيل الاعتماد على القراءة الصامتة في دراستنا.

2. **أسباب تتعلق بمزايا القراءة الجهرية**: بحيث يتميز هذا النوع من القراءة بمزايا جعلتنا نركز عليها في البحث، وهذه المزايا تتمثل في التالي:

1. المساعدة على إتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى وصحة القراءة مع مراعاة قواعد النحو بالسرعة المناسبة.

2. المساعدة على الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، ومن ثم بإمكاننا العمل على علاجها.

3. المساعدة على الإلقاء الجيد وتذوق المادة المقروءة.

4. المساعدة على الجرأة والشجاعة وإزالة الخوف.

5. المساعدة على التدريب عل

ى علامات الترقيم.

6. الإعداد للمواقف الخطابية ومواجهة الآخرين، والانطلاق في التعبير عن المعاني والأفكار.

7. جعل القارئ والسامع يشعران باللذة والاستمتاع والسرور.

- **الغرض من التسجيلات الصوتية**: هو قياس القراءات الجهرية للتلاميذ وكذا وضع بطاقات ملاحظة لأهم المهارات القرائية المستهدفة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي لكل تلميذ من تلاميذ العينتين، وإن كانت بطاقات الملاحظة هذه تتم عن طريق الملاحظة المباشرة لقراءات التلاميذ داخل حجرة الدراسة وليس من خلال واسطة ألا وهي التسجيلات، ولكن لظروف لم نتمكن من اعتماد الملاحظة المباشرة لقراءات التلاميذ، وإنما تمت الملاحظة وإنجاز البطاقات من خلال التسجيلات الصوتية.

1. **قياس القراءة**: عند قياسنا قدرة التلاميذ على القراءة الجهرية عنينا بناحيتين: السرعة والطلاقة.

1.1. **السرعة في القراءة**: أو ما يطلق عليه: السرعة القرائية من «أهم المهارات[55]» التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها. وعن أهمية السرعة القرائية يرى نورمان لويس Norman Louis في كتابه (كيف تقرأ) «إن القارئ البطيء قارئ رديء لا يمكنه أن يجاري مقتضيات العصر ومتطلبات التحصيل الكثير وإن معظم الذين يقرؤون بسرعة يستوعبون أكثر من استيعابهم بالقراءة المتثاقلة... والطفل الذي لا يجيد القراءة يكون دائما متأخرا في الدراسة[56]» ومن هنا فإن للسرعة القرائية أهمية في الاستيعاب الجيد وفي التفوق الدراسي للتلميذ، على أن تكون هذه السرعة وسطا بين البطء المعيب والإسراع المخل. ففي كثير من الأحيان تؤدي السرعة المفرطة في القراءة إلى إهمال جانب الفهم والاستيعاب.

1.1.1. **مفهوم السرعة القرائية**: تعني الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو المدرب، في إعادة بناء الكلمة في ذهنه، ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما[57]، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية والاستيعابية الأخرى.

2.1.1. **المهارات القرائية**: ليست القراءة مهارة واحدة، وإنما هي مجموعة من المهارات وقد قسمها علماء التربية إلى قسمين عامين، وهما: المهارات الفسيولوجية والمهارات العقلية وكل منهما تنتظم على مجموعة من المهارات الجزئية.

• **المهارات الفسيولوجية**: وتشمل:

1. قراءة الحروف والكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة) ومن الناحية النحوية (حركة إعراب آخر الكلمة) وذلك بحسب موقعها من الجملة.
2. تغيير نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام، والتعجب والإخبار والطلب.
3. قراءة النص بسرعة مناسبة، فالسرعة القرائية من أهم المهارات.

• **المهارات العقلية**: وتشمل ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامة من المقروء والمعاني القريبة ثم المعاني البعيدة، وأخيرا التفاعل مع المقروء والحكم عليه ونقده. والمهارات الفسيولوجية هي موضع الاهتمام في المرحلة الابتدائية.

3.1.1. **قياس السرعة القرائية**: تقاس السرعة القرائية بمقياس الزمن وذلك:

1. بإحصاء عدد الكلمات التي يستطيع الطفل قراءتها في كل دقيقة[58].
2. بتحديد زمن معين كعشرين دقيقة مثلا، يقرأ فيها التلميذ عدة صفحات بحيث يستغرق هذا الزمن من بدايته إلى نهايته، ثم تُعَدُّ الأسطر المقروءة جميعها ويضرب عددها في متوسط عدد الكلمات بكل سطر ويقسم حاصل الضرب على عدد الدقائق، فيكون حاصل القسمة هو متوسط السرعة القرائية للتلميذ[59]. أي:

$$\text{متوسط السرعة القرائية} = \frac{\text{عدد الأسطر المقروءة} \times \text{متوسط عدد الكلمات بكل سطر}}{\text{عدد الدقائق}}$$

وقد اعتمدنا في بحثنا الميداني على الطريقة الأولى، وبما أن نصوص القراءة المعدة لتلاميذ السنة الأولى هي نصوص قصيرة، فقد تمكن بعض التلاميذ من قراءة النص بكامله في أقل من دقيقة. لذلك فإننا قمنا بإحصاء عدد الكلمات التي يستطيع التلميذ قراءتها في كل ثانية؛ أي اعتمدنا الثانية كوحدة لقياس الزمن بدل الدقيقة. فيكون متوسط السرعة القرائية هو حاصل قسمة عدد كلمات النص المقروء على الزمن المستغرق من طرف التلميذ لقراءة ذلك النص، أي:

$$\text{متوسط السرعة القرائية} = \frac{\text{عدد كلمات النص}}{\text{الزمن}}$$

ومن خلال تحليل نتائج قراءات التلاميذ تحصلنا على التالي:

- متوسط السرعة القرائية لتلميذ العينة التجريبية هو: 0.80 كلمة/ثا ومعنى هذا أنه بإمكان تلميذ العينة التجريبية أن يقرأ بسرعة معدلها: 0.80 كلمة/ثا، أي أنه يقرأ تقريبا **كلمة في الثانية** الواحدة.

- متوسط السرعة القرائية لتلميذ العينة الضابطة هو: 0.58 كلمة/ ثا ومعنى هذا أنه بإمكان تلميذ العينة الضابطة أن يقرأ بسرعة معدلها: 0.58 كلمة/ثا، أي أنه يقرأ **نصف كلمة في الثانية** الواحدة. ومنه فإن تلاميذ العينة التجريبية **أسرع** من تلاميذ العينة الضابطة في القراءة.

2.1. **الطلاقة في القراءة**: هي الانطلاق أو الانسياب في القراءة، وهو ما يطلق عليه "جودة القراءة". وتقاس عملية الانطلاق في القراءة بمقياس الخلو من الأخطاء(60). وتتمثل الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في أثناء القراءة في:

1. التكرار (تكرار الكلمات).
2. الحذف (حذف بعض الحروف).
3. الإضافة (إضافة حرف).
4. الإبدال (إبدال حرف بآخر).
5. النطق من حيث مخارج الحروف والحركات.

وبعد قياس طلاقة التلاميذ في القراءة، وذلك برصد عدد الأخطاء المرتكبة من قبل كل تلميذ من تلاميذ العينتين، تحصلنا على النتائج التالية:

- متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ العينة التجريبية هو **ستة أخطاء.**

- متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ العينة الضابطة هو **عشرة أخطاء.**

ومن خلال مقارنة النتائج المتحصل عليها، نستنتج أن قراءة تلاميذ العينة التجريبية تتسم **بالطلاقة**، لأن متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ هذه العينة (6 أخطاء) هو أقل من متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ العينة الضابطة (10 أخطاء).

3.2. **بطاقات ملاحظة المهارات القرائية**: وهي مجموعة من الجداول لقياس المهارات القرائية المطلوبة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. والخطوة الأولى المعتمدة في هذه البطاقات هي: الملاحظة التي تعتبر من الأمور التي تساعدنا على التعرف على حياة الجماعة داخل القسم ومشاهدة مختلف العناصر التي تؤلف العملية التعليمية قصد عزل الظواهر المشاهدة وتحليلها والوقوف على طبيعتها لغرض الدراسة العلمية. وهدفنا من هذه البطاقات هو قياس المهارات القرائية. وفي المرحلة الابتدائية، فإن المهارات التي يتوجب على التلميذ تحقيقها وإتقانها هي:

1. **وضوح الصوت**: ونعني به القراءة بصوت واضح، بحيث يتمكن التلميذ من إسماع صوته لزملائه دون اضطراب في الصوت، ولا تردد في القراءة، وبأداء مؤثر.

2. **سلامة النطق**: ونعني بهذه المهارة قدرة التلميذ على نطق الحروف بصورة صحيحة وسليمة، بحيث يخرجها بنبرة طبيعية ومن مخارجها، ولا تكون لديه صعوبات في نطق بعض الحروف أو قلبها.

3. **صحة الضبط**: ونعني بهذه المهارة القراءة السليمة من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولاسيما أواخرها.

4. **حسن الأداء وتمثيل المعنى**: ونعني بهذه المهارة قدرة التلميذ على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى حيث حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين وتنويع النبرات وتلوين الصوت.

5. **مراعاة علامات الوقف والترقيم**: ونعني بها التوقف عند النقطة ومراعاة الفاصلة وعلامتي التعجب والاستفهام، وكذا مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة بحيث يقرأ التلميذ جملة جملة وهو على دراية بما يحسن الوقوف عليه.

6. **الانطلاق وعدم التعثر**: ونعني بها القراءة بطلاقة وانسياب واسترسال دون الوقوع في أخطاء، ودون تلجلج أو تلعثم أو تهيب وخجل.

وهذه البطاقات مقننة، بحيث وُضِعَتْ لها معايير تُحَدِّدُ المستوى القرائي لكل تلميذ في السنة الدراسية الواحدة، وهو: مستوى متقدم، ورمزنا له بحرف الميم (م) ومستوى متوسط، ورمزنا له بحرف السين (س) ومستوى أقل من المتوسط، ورمزنا له بحرف القاف (ق). وقد أنجزنا لكل تلميذ بطاقة ملاحظة خاصة به بالإضافة إلى بطاقة عامة لكل عينة (التجريبية والضابطة) قصد تسهيل عملية تحديد المستوى القرائي لأفراد العينة الواحدة. كما أن بكل بطاقة ملاحظة المهارات القرائية بطاقة أخرى لرصد الأخطاء وبيان أنواعها قصد وصفها وتحليلها، والوصول في الأخير إلى حلول لمعالجتها.

بطاقة الملاحظة العامة للمهارات القرائية لكل تلاميذ العينة التجريبية:

تلاميذ العينة التجريبية

المهارات القرائية	وضوح الصوت			سلامة النطق			صحة الضبط			حسن الأداء وتمثيل المعنى			مراعاة علامات الوقف والترقيم			الانطلاق وعدم التعثر		
المستوى	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق
ت1	×			×				×		×			×			×		
ت2	×			×			×			×				×		×		
ت3	×			×			×			×			×			×		
ت4	×			×			×				×		×				×	
ت5	×			×			×				×		×			×		
ت6	×			×				×			×				×		×	
ت7		×				×			×			×			×			×
ت8	×					×			×			×			×			×
ت9	×				×			×				×			×			×
المجموع	8	1	0	6	1	2	4	3	2	3	3	3	4	1	4	4	2	3

جدول رقم - 1-

المستوى المتقدم (م): 8 + 6 + 4 + 3 + 4 + 4 = 29.

المستوى المتوسط (س): 1 + 1 + 3 + 3 + 1 + 2 =11.

المستوى أقل من المتوسط (ق): 0 + 2 + 2 + 3 + 4 + 3 = 14.

ومن خلال هذه المجاميع نستنتج أن مستوى تلاميذ العينة التجريبية في المهارات القرائية هو **المستوى المتقدم (29)** فقد تحصلوا على أعلى درجة في هذا المستوى. وهذا

يجعلنا نستنتج أن حفظ القرآن الكريم في مرحلة ما قبل المدرسة قد تعدى أثره الإيجابي إلى تنمية المهارات القرائية للتلاميذ، وهذا الاستنتاج تأكد أكثر عندما عالجنا بطاقات ملاحظة المهارات القرائية لتلاميذ العينة الضابطة.

بطاقة الملاحظة العامة للمهارات القرائية لكل تلاميذ العينة الضابطة:

تلاميذ العينة الضابطة	المهارات القرائية	وضوح الصوت			سلامة النطق			صحة الضبط			حسن الأداء وتمثيل المعنى			مراعاة علامات الوقف والترقيم			الانطلاق وعدم التعثر		
	المستوى	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق
	ض1	×			×			×			×			×			×		
	ض2	×				×			×		×			×			×		
	ض3	×			×			×					×			×		×	
	ض4	×				×			×			×			×			×	
	ض5	×				×			×			×			×				×
	ض6		×			×			×			×			×				×
	ض7	×				×			×			×			×			×	
	ض8	×				×			×				×			×		×	
	ض9			×		×			×				×			×			×
	المجموع	7	1	1	2	7	0	2	7	0	2	4	3	2	4	3	2	4	3

جدول رقم -2-

المستوى المتقدم (م): 7 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 17.

المستوى المتوسط (س): 1 + 7 + 7 + 4 + 4 + 4 =27.

المستوى أقل من المتوسط (ق): 1 + 0 + 0 + 3 + 3 + 3 = 10.

ومن خلال هذه المجاميع فإن مستوى تلاميذ العينة الضابطة في المهارات القرائية هو: **المستوى المتوسط (27)** فقد تحصلوا على أعلى درجة في هذا المستوى، وقد تفوق تلاميذ العينة التجريبية في أدائهم للمهارات القرائية المطلوبة وتحصلوا على المستوى المتقدم.

خلاصة: لقد أثبت البحث أهمية التحفيظ القرآني للطفل خاصة إذا تم في بكور مراحل حياته، إذ يعد تحفيظ القرآن الكريم مقدمة أساسية وضرورية للطفل للوصول به إلى ممارسة اللغة العربية ممارسة سليمة، وحفظ القرآن الكريم يفيده ويساعده في تقويم لسانه، كما ينعكس ذلك إيجابا على مهاراته اللغوية خاصة مهارات القراءة. ومنه ندعو الجهات المختصة إلى الحرص على تعميم المدارس القرآنية وإدماج التعليم القرآني في المنظومة التربوية الجزائرية ليسير جنبا إلى جنب مع التعليم الابتدائي والمتوسط.

الهوامش:

1- ينظر: كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة، ط1. بيروت: 1416هـ -1996م دار الكتب العلمية.

*- (فتش عن الطفولة) أسلوب تبنته مدرسة التحليل النفسي في معالجة الإنسان المصاب بالانهيارات العصبية والأمراض النفسية، وذلك بالبحث في حياة الإنسان في مرحلة الطفولة من أجل الوصول إلى أسباب المرض ومن ثم إيجاد حلول وعلاج مناسب للمريض نفسيا.

2- ينظر: عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، ط1. عمان: 1990، دار الفكر.

**- "إميل" اسم لطفل بيَّن روسو عن طريقه أساليبه التربوية.

3- سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ط10. القاهرة: 1986م، عالم الكتب، ص ص602-603.

4- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دط. الجزائر: 2..3، دار القصبة، ص39.

5- سعد جلال، الطفولة والمراهقة، ط2. القاهرة: دت، دار الفكر العربي، ص282.

6- خالد الزواوي، اللغة العربية، د ط. القاهرة: 2002م، مؤسسة حورس الدولية ومؤسسة طيبة ص30.

***- يرى سرجيو سبيني Sergio Spener أن الشخص منذ طفولته المبكرة يملك "كفاءة لغوية" تصبح تدريجيا قدرة على التطبيق اللغوي، وذلك عن طريق الأمثلة والحوافز التي تقدمه له البيئة العائلية والاجتماعية والمدرسية المحيطة به، ولأن الطفل يملك جهازا فطريا "للفهم اللغوي"، فإنه يستطيع اختيار وتنسيق العناصر اللغوية المختلفة في بيئته وتكوين قاموسه اللغوي الذي يتناسب مع بيئته. ينظر: سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي محمد عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، د ط. القاهرة: 1991م، دار الفكر العربي.

7- عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، ص32.

8- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، د ط. القاهرة: 1999م، دار المعرفة الجامعية، ص69.

9- ينظر: أحمد مختار عمر، اللغة واختلاف الجنسين، ط1. القاهرة: 1416هـ - 1996م، عالم الكتب.

10- ينظر: كمال بشر، فن الكلام، د ط. القاهرة: 2003م، دار غريب.

11- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص 72.

12- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، د ط. القاهرة: د ت، دار الفكر العربي، ص 189.

13- عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية (البحث في الأصول)، ط1. الدار البيضاء: 1418هـ-1998م مطبعة النجاح الجديدة، ص22.

14- كمال بشر، فن الكلام، ص66.

15- سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص29.

16- يوسف قطامي، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، ط1. عمان: 2000م، الأهلية ص379.

17- سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص29.

18- عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين بن خلدون، المقدمة، ط1. بيروت: 1424هـ- 2003م دار الفكر، ص581.

19- كمال بشر، فن الكلام، ص65.

20- عبد القادر باخو "واقع التدريس وطرق التعليم القرآني بمنطقة توات "أدرار"" رسالة المسجد لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف. الجزائر: 1425هـ-2004م، عدد خاص بجائزة الجزائر الدولية، ص67.

21- ع/ نفسه، ص ص67-68.

22- ابن خلدون، المقدمة، ص556.

23- محمد علي الصابوني، التبيان في علوم القرآن، ط3. الجزائر: 1986، مكتبة رحاب، ص8.

24- ابن خلدون، المقدمة، ص556.

25- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، دط. القاهرة: 1979، عالم الكتب ص30.

**** - الملكة اللغوية اصطلاح لابن خلدون يقصد به: قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها.

26- ابن خلدون، المقدمة، ص579.

27- حسين بن زروق "نظريات حول حصول ملكة اللغة عند العلماء العرب" مجلة اللغة والأدب الجزائر: 1995م، ع52 ص158.

28- ابن خلدون، المقدمة، ص579.

29- ع/ حسين بن زروق "نظريات حول حصول ملكة اللغة عند العلماء العرب" ص158.

30- أحمد عبد الغفور عطار، قضايا ومشكلات لغوية، ط2. مكة المكرمة: 1410هـ-1990م ص114.

31- السيد عبد الغفار، السيد خليفة، الكلمة العربية كتابتها ونطقها، دط. القاهرة: 2004م، دار المعرفة الجامعة، ص230.

32- محمد سعيد رمضان البوطي، تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث، دط. دمشق: دت المكتبة الأموية، ص81.

33 - فتحي علي يونس، فتحي علي يونس، وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1. القاهرة: 1999م، عالم الكتب، ص ص260-261.

34- ابن خلدون، المقدمة، ص556.

*****- لكن هذا لا ينفي قدرة الإنسان على الحفظ في سن الأربعين فما فوق إذا ما توفر لدى الإنسان العزيمة والإرادة والرغبة.

35- داود بورقيبة "هل من سبيل لحفظ أطفالنا القرآن الكريم في زمن العولمة؟" مجلة رسالة المسجد لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف. الجزائر: 1425هـ- 2004م، عدد خاص بجائزة الجزائر الدولية ص ص30-31.

36- ع/ أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ط2. القاهرة: 1975، دار المعارف، ص154.

37- ينظر: ابن خلدون، المقدمة.

38- ينظر: نفسه.

39- ينظر: محمد أسعد طلس، والتعليم في الإسلام، ط1. بيروت:1957م، دار العلم للملايين.

40- إبراهيم الخطيب، زهدي محمد عيد، تربية الطفل في الإسلام، ط1. عمان: 2002م، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، ص59.

41- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص56.

42- نفسه، ص62.

43- محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1. عمان: 2002م، دار وائل ص411.

44- ع/ أحمد عبد المجيد هريدي، الألعاب الكلامية اللسانية-دراسة صوتية تركيبية- ط1. القاهرة: 1420هـ-1999م مكتبة الخانجي، ص82.

45- محمد سعيد رمضان البوطي، التربية الإسلامية في ميزان البحث، ص ص80-81.

46- عبد الله الطيب "مكان تعليم القرآن في مناهج التعليم الحديث" محاضرات وتعقيبات الملتقى السادس للتعرف على الفكر الإسلامي، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية الجزائر: 1393هـ-1973م المجلد05، ص ص320-321.

******- هذه النصوص يطلق عليها عبد المجيد هريدي مصطلح الألعاب اللسانية الكلامية ويقابلها في الإنجليزية مصطلح Tongue Twisters ويعرفها: «اللعبة اللسانية الكلامية: نص مؤلف يركب من كلمة أو كلمات (جمل وعبارات) تُصاغ من تأليف بين مجموعـات صوتية في صورة كلمات تجمع بين تكرار أصوات متماثلة أو متقاربة في مخارجها أو صفاتها. وقد تجمع أيضا بين مقاطع صوتية متماثلة كميا وقد تقع تلك المتماثلات الصوتية أو المقطعية المتكررة في حال تجاور...بلا فاصل، فتؤدي تلك التجمعات الصوتية إلى سياقات صوتية تتابعية صعبة تعوق فصاحة وطلاقة اللسان في النطق مما يؤدي إلى تلعثم اللاعب أو المؤدي للاختبار...». أحمد عبد المجيد هريدي الألعاب الكلامية اللسانية، ص15. ويعرفها دوايت بولينجر Dwight Bollinger (1968): «هي أمثلة لنطق/تلفظ صعب كما في إحدى الجمل التي ظهرت في عمود صحيفة والجملة التي تعرض أحد الناطقين للتلعثم عند النطق بها: Precious brass paper "fastener"، حَاوِل أن تنطقها أو تقولها بسرعة. ما الذي جعلها صعبة؟ [ويجيب بقوله]: قد يكون ذلك الإزعاج أو الإرباك بسبب تكرار الصوت». نفسه، ص13.

******- الترتيل مرتبة من مراتب قراءة القرآن، أو نوع من أنواع القراءة التي نقرأ بها القرآن الكريم. وقد عدها محمد الصادق قمحاوي أربعة: الترتيل والتحقيق والحدر والتدوير وعدها الشيخ محمد الحبش ثلاثة: التحقيق (وهي عنده المراد بالترتيل) والحدر والتدوير(التوسط).

1. الترتيل: وهو القراءة بتؤدة واطمئنان وإخراج كل حرف من مخرجه مع إعطائه حقه مع تدبر المعاني.

2. التَّحْقِيقَ: هو مثل الترتيل إلا أنه أكثر اطمئنانا وهو المأخوذ في مقام التعليم ليرتاض اللسان على التلاوة السليمة.

3. الحَدْرُ: وهو الإسراع في القراءة مع مراعاة الأحكام.

4. التَّدْوِيرُ: وهو مرتبة متوسطة بين الترتيل والحدر. محمد الصادق قمحاوي البرهان في تجويد القرآن، ص4. والشيخ محمد الحبش، كيف تحفظ القرآن، دط. الجزائر: 1986م، مكتبة رحاب، ص ص127-128.

47- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص162.

48- داود بورقيبة "هل من سبيل لحفظ أطفالنا القرآن الكريم في زمن العولمة"، ص36.

49- ينظر: محمد سعيد رمضان البوطي، التربية الإسلامية في ميزان البحث.

50- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دط. القاهرة: 1996-1997، دار الثقافة، ص340.

51- حنان عبد الحميد العناني، تربية الطفل في الإسلام، ط1. عمان: 1421هـ -2001م، دار صفاء، ص64.

52- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص56. ومحمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ص78.

53- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، د ط. القاهرة: 1996 -1997، دار الثقافة، ص 195.

54- نايف سليمان، وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1. عمان: 2001، دار صفاء، ص82.

55- عبد الفتاح حسن البجة، أصـــول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية الدنيا) ط1. عمان: 2000م دار الفكر، ص285.

56- ع/ محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العمليـــة دط. القاهرة: 1975م مكتبة الأنجلو المصرية، ص273.

57- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية الدنيا)، ص286.

58- كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة، ص140.

59- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ص272.

60- محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1. بيروت: 1980م، دار العودة، ص76.

اللغة العربية والمؤسسات القائمة على تعليمها...الراهن والمـأمول

أ. العيد علاَّوي
المركز الجامعي الطارف

الملخص: تأتي هذه الدراسة تتمة لدراستين سابقتين قام بهما الباحث؛ الأولى نشرت في مجلة المخبر "أبحاث في اللغة والأدب الجزائري" العدد(5)2005 جامعة بسكرة عنونت ب: تعليمية اللغة اللغة العربية ... المشاكل والحلول، بين الباحث من خلالها أن المؤسسات التعليمية لم تحقق الهدف المنشود والمتمثل في إخراج جيل ذي أداء لغوي مقبول؛ لعدم قيام عدة جهات أساسية بأدوارها أو بالأحرى عدم تفاعلها مع المؤسسات التعليمية، ومن هذه الجهات ذكر الباحث (الأسرة، المجتمع أو المحيط ووسائل الأعلام...).

أما الدراسة الأخرى، فشارك بها الباحث في الملتقى الوطني الرابع حول: التعليم العام وعلاقته بالتعليم العام يومي : 1 و2 ديسمبر2009 بجامعة الشلف، وقد عنونت الدراسة ب: التعليم العالي بين المنجز وبين المرغوب "دراسة تقيمية لأداء خريجي اللغة العربية وآدابها" كشف الباحث فيها عن أسباب تردي الواقع اللغوي والأدبي.

أما هذه المداخلة، فستنطلق من الإشكال الذي وقعت فيه المؤسسات التعليمية (المدرسة، الجامعة، المدارس القرآنية، الزوايا)؛ التي وقفت في منتصف الطريق، فلا هي حققت اللغة ملكة ولا هي حققتها صناعة.

توطئة: لا يخفى على ذي بال المكانة التي تحظى بها اللغة العربية، فهي المظهر اللغوي لكتابنا الخالد، كما أنها تمتلك طاقة بيانية كبرى تجعلها تتميز عن باقي اللغات الأخرى وقد أقر بهذا أناس من أبناء جلدتنا ومن غير أبناء جلدتنا، وفي هذا السياق نسوق شهادة محايدة للمفكر الغربي (pati) الذي قال ((**إني أشهد من خبرتي**

الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات الكثيرة التي أعرفها لغة تكاد تقترب من اللغة العربية سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر، وفي هذا الصدد فليس للغة العربية إلا أن تقارن بالموسيقى)) [1]

ولكن في الوقت الحاضر فحال العربية لا يمكن أن نصفه إلا كما وصفه شكري عياد في كتابه "**مدارس بلا تعليم**"، بقوله: حال اللغة العربية "**ليس على مايرام**" سواء في التعليم المدرسي أو على المستوى المجتمعي... [2]، وسنحاول أن نلقي نظرة على حال اللغة العربية في المؤسسات القائمة على تعليمها ونشرها وهي كالأتي:

- رياض الأطفال.
- المدرسة.
- الجامعة.
- المدارس القرآنية والزوايا.
- وسائل الإعلام

1. رياض الأطفال واللغة العربية: لامناص أن الطفل يمتلك طاقات هائلة وقدرات جبارة ما الله بها عليم لو استغلت وطورت لتمكنا من إخراج جيل رائد متميز. ولكن الحقيقة المرة تطلعنا أن الطفل يقضي سنتين أو أكثر ولا يحفظ الحروف الهجائية وأن التي تدرسه لم تتجاوز السنة التاسعة إن لم أقل السادسة، وتعوده على مناداتها ب:"**طاطا**"، ولا أدري من أي معجم لغوي جاءت هذه الكلمة. ولا تفوتني الإشارة في هنا المقام إلى التناقض الماثل في الصور الإيضاحية المعتمدة في تعليم الحروف كإيراد صورتين متشابهتين لبيان حرفين مختلفين نحو إيراد صورة **بقرة** في حرف "**الباء**"وحرف"**الثاء**" إشارة إلى "**الثور**"؛ لكن الطفل ينعتها ببقرة ثانية ومن مثل هذا إيراد صورة **غزالة** في حرف "**الغين**"وحرف"**الظاء**"أو إيراد صورة **جمل** في حرف "**الجيم**" وحرف "**الذال**" إشارة إلى "**الذروة**".ومن هذا القبيل إدراج صور ألفها الطفل باسم يبدأ بحرف آخر نحو وضع "**فلفل**" في حرف "الفاء"، لكن الطفل في بعض البيئات عرفها باسم "**الحرور**" ومن صنو هذا تسمية صور بأسماء أوزانها تخالف الأوزان العربية نحو كلمة "**تلفاز**" وتجدر الإشارة أن بهذا الفعل يقبر مصطلح "**المرناة**" الذي وضعه المجمعيون.

2. المدارس واللغة العربية: لعل أول مشكل يواجه اللغة العربية في المدارس هو أن تعليمها ليس حكرا على خريجي اللغة العربية بل هو أمر متاح للخرجين بمختلف تخصصاتهم؛ الأمر الذي جنى على اللغة العربية؛ ومن أراد التأكد فليذهب وليلقي نظرة على ملصقات جدران الأقسام، فسيرى في بعضها. ما ينفطر له الفؤاد من الأخطاء الإملائية والتركيبة والنحوية.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى غياب الأنشطة الثقافية الراقية (مسرح، أناشيد...) والتي من شأنها أن تنمي الذوق والحس اللغوي, وأنا شخصيا أذكر أنني أفدت إفادة عظيمة من الأناشيد التي أثرت رصيدي اللغوي وأكسبتني الأذن الإيقاعية، ولا أنسى دور التمثيليات التي قومت ألسنتنا وألهبت عواطفنا وشدتنا إلى اللسان العربي المبين، ولئن قال القائل: "أعطني مسرحا أعطك شعبا عظيما "أجتر المعنى منه فأقول: "أعطني مسرحا أعطك لسانا قويما" ومن سبل تحسين الواقع اللغوي في المدارس ما ذكره الدكتور حسن نصار؛ حيث ذهب إلى القول ب[3]:

- تيسير النحو وحسن عرضه بحذف نظرية العامل وبعض ما ينتج عنها,والعلل الثواني والثوالث.

- إدخال اجتهادات المجامع اللغوية العربية في الكتب الدراسية.

- إهمال القواعد النادرة الاستعمال.

- عدم تسليط المنطق الصوري على الواقع اللغوي المخالف له مما يجبر على التأويل والتعسف.

- تبسيط المقررات واتباع الطرق الحديثة في عرض التراثي منا كالنحو والبلاغة.

- اختيار الموضوعات التي تمس حياة الطلاب والتي تنبع من الحياة المعاصرة.

3. الجامعة وتردي الواقع اللغوي والأدبي: لا يخامرنا أدنى شك أن الجامعة هي الخزان الذي يمد القطاعات برمتها - بما في ذلك الأطوار التعليمية بمختلف مستوياتها. بالإطارات التي تديرها أو تسيرها,والسؤال المطروح هنا: هل هذه الإطارات قادرة على أداء الأدوار المنوطة بها؟ وإذا ما حاولنا أن نجيب عن هذا التساؤل؛ وقفنا على تساؤلات كفتنا الإجابة - طرحها الباحث عادل با ناعمة؛ مبينا من خلالها ما يتفطر له القلب حزنا من الواقع اللغوي المتردي في الجامعات ومن ذلك قوله[4] :

- كم من شبابنا اليوم من يحسن التعبير عما في نفسه تعبيرا صحيحا؟.
- كم من شبابنا اليوم من يحفظ قصيدتين أو ثلاثا فضلا عما هو أكثر من ذلك ؟
- كم من شبابنا اليوم من يستطيع أن يتحدث خمس دقائق من غير أن يطأ على عظام سيبويه والخليل بكثرة لحنه وخطل كلامه ؟.

ومن هذا القبيل نجد الكثير من طلابنا من لا يميز بين الظاء والضاد، ولا يعرف متى تكتب الهمزة همزة وصل ومتى تكون همزة قطع.

ولا يدري متى تكتب التاء مربوطة ومتى تكتب مفتوحة، ولا نسأل عن جهله بالمواضع التي تكسر فيها همزة إن والمواضع التي تفتح فيها.

والأمر الذي يؤسف أن بعض هؤلاء يكتب "إن" متصلة "بشاء" **(إنشاء الله)** وهو يقصد "إن شاء الله"، ناهيك عمن لا يعرف موضع كل علامة من علامات الترقيم ومن الطلاب من لا يعرف الترتيب الألف بائي حتى أني سألت أحدهم في مقياس المعجمية عن الترتيب الألف بائي فقال هو مرسوم في ذهني لكن ليس بإمكاني أن أتلوه عليك.

وأذكر أني سألت سؤالا في المقياس المذكور سلفا فقلت " هب أنك الخليل ابن أحمد الفراهيدي فما هي أول مادة تبدأ بها معجمك العين"، وقلت: "هب أنك عضو في مجمع اللغة العربية وأردت أن تضع مصطلحا فما هي الأسس التي يجب أن تراعيها" فأجاب أحدهم في الورقة قائلا :

- لو أنا الخليل ......
- لو أنا عضو في مجمع ...

وما هذا إلا فيض من غيض وقطرة من بحر من المواقف التي تدمي القلب، وتبين مظاهر التفريط في تعلم هذه اللغة وتعليمها.

أسباب تردي الواقع اللغوي والأدبي: تجدر الإشارة إلى أن هناك جهات عدة تسببت وتتسبب في تردي واقعنا اللغوي والأدبي نذكر منها:

أ- الجهات القائمة على تسيير قطاع التربية والتعليم.

ب- الطالب.

ج- المحيط.

د- بعض المعلمين والأساتذة.

الأسباب المتسبب فيها المعلم أو الأستاذ:

1- وبالنسبة لتعلم اللغة العربية، من أسباب تردي اللغوي نذكر: غياب القدوة اللغوية الأدائية، فالأمر الذي يبعث الأسى أنك تجد المعلم أو الأستاذ يدرس اللغة ولا يتكلم بها داخل قاعة الدرس، وبالتالي يصدق عليه قول الشاعر:

إذا كان رب البيت للدف ضاربا فشيمـــــــة أهل البيت الرقص

2- غياب المنهج الحواري بين التلميذ والمعلم أو بين الطالب والأستاذ – في بعض الأحيان – وهنا نذكر بدعوة أحد الباحثين التي وجهها للمعلمين يحثهم فيها على تشجيع تلاميذهم على السؤال والتساؤل حتى لا يتعودوا على الاستقبال السلبي للحياة فتترسخ لديهم ثقافة الصمت كما يقول **باولو فريري**(5)

3- من أسباب تردي الواقع اللغوي والأدبي، عدم الموازنة بين الجانبين؛ الجانب النظري والجانب التطبيقي، فالجانب العلمي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام؛ بحيث يتم التركيز على الجانب النظري فقط ونتيجة هذا خروج طالب أعرج لا يستقيم له تفكير ولا تعبيرا وفي كثير من الأحيان يرجع هذا إلى كثرة الطلاب الجامعيين الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعلم(6)

4- **التقييم**

الأسباب التي يتسبب فيها المحيط:

• عدم قيام الجهات المعنية الأساسية في تكوين الفرد بأدوارها اتجاه الفرد ومساعدة المعلم في مهمته التعليمية، وبعبارة أخرى عدم تفاعل الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام مع الجامعة أو المدرسة، فنجد مثلا استعمال اللغة العربية والحديث بها يبقى حبيس الجامعة أو المدرسة إن لم نقل حبيس قاعة الدرس أو المدرج، وهنا يصدق على حالنا قول الشاعر:

متى يكمل البنيان يوما تمامه إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

سبل تحسين هذا الواقع: لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نقول " **إذا عرف السبب بطل العجب** " فبما أننا تعرفنا على أغلب الأسباب. فسبل تحسين واقعنا اللغوي والأدبي إنما يكون بتلافي الأسباب المذكورة واتباع السبل التي اقترحها الدكتور حسن نصار وهي كما يلي(7):

ـ حسن اختيار المدرسين بحيث يتوفر فيهم حب مهنة التدريس، وحب اللغة العربية, وحب الطلاب,والقدرة على إنشاء علاقات طيبة تدفع إلى حب اللغة.

ـ تتبع الجديد الصالح من طرق التدريس لضمان تشوق الطلاب وإقبالهم.

ـ التزام جميع المدرسين ـ على اختلاف تخصصاتهم ـ التحدث بلغة سليمة لتعويض التلميذ عن المجتمع الذي كان من المفترض أن يأخذ لغته منه.

ـ تخصيص درجات ـ ولو رمزية ـ لسلامة اللغة في كل الامتحانات.

ـ عقد الاختبارات الشفوية التي يلزم الطلاب فيها بأداء الحديث بلغة سليمة.

ـ فرض إجراء الحوار اليومي بين أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ بلغة سليمة.

ـ تخصيص درجات محددة من درجات أعمال السنة لمن يتحدث بلغة سليمة.

ـ عقد الندوات والمحاضرات التي يستمع فيها الطلاب إلى اللغة السليمة, ويتحدثون بها مشاركين ومحاورين.

ـ توجيه الطلاب إلى الاستماع لمن يحسن الحديث بلغة فصيحة في أجهزة الإعلام وإلى كبار قراء القرآن، وجعل هذا الاستماع من الهوايات المشجعة.

ـ العمل رفع المكان الاجتماعية لمدرسي اللغة العربية,وإنشاء حوافز وامتيازات لهم وتخفيف أعبائهم.

4 ـ المدارس القرآنية والزوايا: يتوهم المعلمون في هذه المدارس وكذا المتعلمون أن تعلم اللغة العربية هو حفظ المتون المتعلقة بها من أجرومية وملحة الإعراب وألفية ابن مالك وقطر الندى وبل الصدى...,فتلفي المتعلم يعكف على حفظها مدة تعلمه، ولا يخرج إلا وقد حفظها أو حفظ جلها؛ لكن لو سألته أن يتكلم لدقيقتين أو كلفته بكتابة سطرين لأخطأ الصواب، وإذا ما أردت أن تتأكد من صحة كلامنا، فلك أن تتابع خطب الجمعة ـ إلا ما قل منها ـ فستسمع ما تخر له الجبال,ومن هذا أذكر يوما أنني كنت على سفر,فدخلت لصلاة الجمعة في أحد المساجد وكان الإمام يتحدث عن موضوع سمعته وقرأت عنه من ذي قبل، وكلما قرأت عنه أو سمعته بلغة سليمة لم أملك سوابق عبرتي أو اقشعر بدني على الأقل؛ ويتعلق ذالكم الموضوع بوفاة المصطفى(صلى الله عليه وسلم)، ولكن هذا الإمام بفاحش لحنه أساء إلى الموضوع, وجعلني أمج حديثه, وتمنيت لو أمسك عن الكلام, ومما أذكر أنه قال: (فبكى رسولٌ

الله أبا بكر) وهذا من أفظع ما أذكر ,فمن كثرة الأخطاء لم أستطع ذكرها ولا عدّها,فكل لحن ينسيك الآخر.

5 . وسائل الإعلام: تحدث الكثير من الباحثين والدارسين عن وسائل الإعلام(مرئية،مسموعة،مكتوبة) ودورها في نشر اللغة العربية وتعليمها، من هؤلاء الدكتور حسن نصار، فقد ضمن كتابه "بحوث ومقالات لغوية"مبحثا أسماه بـ: "وسائل الإعلام واللغة"[8]، إلا أن أجمل وأبدع ما قرأت عن هذا ما كتبه أستاذنا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في ورقته البحثية المقدمة لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في2001عنونها ب: "تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية"[9] بيّن فيه ما للإعلام المكتوب والمنطوق من تأثير عميق وواسع جدا في استعمال الناس للغتهم[10]، كما جعله أحد المنبعين الأساسين للتأثير قائلا: "إن هناك منبعين أساسين يؤثران في استعمال الناس للغة أيما تأثير، وهما عاملان قويان جدا في انتشار ألفاظ الحضارة الحديثة والمصطلحات العلمية والتقنية بل ولا مفر أبدا من هذا التأثير ولا مرد له وهما **المدرسة وامتداداتها** من جهة، **ووسائل الإعلام على اختلاف أنواعها** من جهة أخرى وهذا يرجع إلى أقدم الأزمنة، إلا أن تعميم التعليم وارتقاء وسائل الإعلام انتشارها الواسع في عصرنا هذا جعلها من الوسائل العظيمة التأثير على عقول الناس وسلوكهم ولغتهم."[11]، وعن المعنى نفسه قال في مقام آخر"إن دور المعلم ووسائل الإعلام تضاعف في عصرنا هذا، كما قلنا، تضاعفا عظيما جدا، وذلك بحكم تعميم التعليم في جميع الأوساط والبيئات ودخول الإذاعة والتليفزيون في أكثر البيوت"[12]، ليشير إلى أن "اللغة إن كانت غير قابلة لأن تفرض بالقوانين فإنها مع ذلك، تفرض نفسها بسهولة عجيبة جدا عندما تأتي على لسان المعلم والأستاذ، كما يكون لها حظ كبير من ذلك بالنسبة للملايين من الناس إذا ما استعملها مذيع الإذاعة والتليفزيون"[13] علاوة على هذا احتوى المقال على أفكار بديعة لامس بها أستاذنا الجرح ووصف الدواء ومنها[14]:

- أن البلدان العربية وحكوماتها لم تستغل التعليم ووسائل الإعلام استغلالا عقلانيا في ميدان اللغة.

- أن المجامع تعيش في عالم والمدرسة والإعلام في واد آخر.

- مساهمة الإعلام الخطيرة في ذيوع الألفاظ الأجنبية حتى تلك التي بقيت على شكلها الأعجمي ولم تعرب.

ـ إكثار المذيعين والمنشطين من استعمال العامية في خطاباتهم. باستثناء نشرات الأخبار.

وقد قدم أستاذنا الفاضل جملة من الاقتراحات من أهمها نذكر دعوته إلى[15]:

ـ إصدار مرسوم أو أي نص قانوني في كل دولة عربية يسمح للمجامع اللغوية بمراقبة الخطاب الإعلامي.

ـ تمتين العلاقات بين المجامع اللغوية وكل العلماء الذين لهم خبرة بتدريس النحو من جهة والمؤسسات الخاص بالإعلام من جهة.

الهوامش والإحالات:

1 ـــ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص: 39

2 ـــ حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب. ط1 2000، ص : 210.

3 ـــ حسن نصار، بحوث ومقالات لغوية، مكتبة الثقافة الدينية، بور سعيد، (ط1)، 2004، ص: 106ـــ107.

4 ـــ عادل أحمد باناعمة، قليلا من الأدب، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 2،2007، ص : 31.

5 ـــ حامد عمار، ص: 223.

6 ـــ حامد عمار، المرجع السابق، 223.

7 ـــ حسن نصار، بحوث ومقالات لغوية، ص:107ـــ 108.

8 ـــ المرجع نفسه، ص:97ـــ 100.

9 ـــ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر 2007، ج2، ص:97.

10 ـــ المرجع نفسه، ص: 97.

11 ـــ المرجع نفسه، ص: 98.

12 ـــ المرجع نفسه، ص: 100.

13 ـــ المرجع نفسه، ص: 99.

14 ـــ المرجع نفسه، ص: 98 ـــ 103.

15 ـــ المرجع نفسه، ص: 106.

دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللغوية السليمة "برامج التسلية الهادفة عينات"

أ.د رشيد حليم

المركز الجامعي الطارف

المقدمة : لقد كان للقرآن الكريم فضل السبق في الإشارة إلى أهمية التعويل على الوسائل التعليمية المتمثلة بالبيان المعجز والقصص الهادف والبديع المشوق، كما استخدم الرسول –صلى الله عليه وسلم – وهو المعلم الأعظم ضروبا من التمثيلات الواضحة برسم الخطط على الرمل والحركات والإشارات وغيرها.

واليوم تتجه أنظار العاملين في حقل التربية والتعليم والقائمين على شؤونه إلى مواكبة ما جادت به المدنية المعاصرة من طرائق متطورة، وما أنتجته من أساليب راقية تسهل على المعلم والمتعلم تلقي العلوم والمعارف، فهمها، حفظها والإضافة فيها.

وإذا كانت فلسفة التعليم في الماضي تنظر إلى المعلم باعتباره محور الحدث التربوي ومصدر العملية التعليمية، فإن النظرية التعليمية المعاصرة - بكل مكوناتها - قد تجاوزت هذا المنظور التقليدي، وتنبهت إلى أهمية الوسائط التعليمية المعاصرة باعتبارها أرقى الوسائل وأفضلها في إيصال المادة العلمية للمتلقين، وتوطين المكتسبات المعرفية في نفوس المتعلمين.

وإذا كانت الحواس الخمس هي القنوات الأساسية للتعلم عند الإنسان، ولعل أشرف الحواس وأكثرها توظيفا، السمع والبصر كما أشار القرآن الكريم –من قبل- على فضل هاتين الحاستين في عملية التواصل ودرجة التأثير، قال تعالى : **(وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ)** المؤمنون 78، فان الوسائل السمعية البصرية: audio visual aids والتي تشفر بثلاث حروف في اللغة الانجليزية: A/V/A والتي هي مجموعة من الأجهزة والأدوات التي تهدف إلى توصيل المعلومة لمستقبلها من أكثر وسائل الاتصال فاعلية في التأثير في سلوك الناس على

اختلاف أعمارهم وعلى تعدد مستوياتهم، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها. وعند الحديث عن هذه الوسائل ينبغي النظر إليها من خلال عملية الاتصال، وهي وإن كانت تحقق أهدافا تربوية، إلا أنها في الوقت ذاته تقوم بعملية الاتصال، مما يعني أن عملية التعليم والتعلم هي في جوهرها عملية اتصال متميزة وراقية، فالتعليم هو اتصال مباشر وهادف ومتميز ومنظم، ومستمر بين المربي، والمتمدرس لإنجاح عملية التعلم.

فعلا، لقد ارتبطت وسائل الاتصال بوسائل التعليم ارتباطا وثيقا، فقد وجدت الأولى لغايات إعلامية وتثقيفية وترفيهية، ما لبث الواقع المعرفي يأخذ نصيبا من غاياتها ويستفيد من خصائصها لأغراض تعليمية بحتة.

1- أهمية وسائل التعليمية السمعية البصرية: لا شك في أن وسائل التعليم السمعية البصرية هي من ثمار الثورة التكنولوجية التي شهدها العالم في الثلث الأخير من القرن الماضي في عدة مجالات، وأخصها المجال الإعلامي الذي حوّل الكون إلى مجرد نطاق جغرافي صغير. وإذا ما انطلقنا من خلال هذا الفهم، فانه يسهل علينا الحديث عن الوسائل السمعية البصرية باعتبارها وسائل للاتصال مثلما هي وسائل للتعليم والتعلم، والإعلام والتدريب والتأثير في السلوك، وكذلك الترفيه في نظام كامل ومنسجم.

إن توفر عنصري الصوت والصورة يثير الانتباه ويزيد من درجة استيعاب المتعلم للمعلومات. وكذلك قد تكون الحركة عنصرا مهما في هذه العملية. إضافة إلى اللون الذي يكون له دور مؤثر أثناء عرض المعلومات. فالشريحة التي تحمل صورة لسماء ملبدة بالغيوم تختلف عن نفس هذه الشريحة وهي مصحوبة بلمعان البرق وقصف الرعود. أو التفصيل المنقول بواسطة الراديو، وتحتل هذه الوسائل مكانة بارزة في منظومة تقنيات التعلم بسبب قوتها النوعية والتعبيرية.

ويمكن تلخيص أهمية الوسائل التعليمية السمعية البصرية في جملة من الغايات:

- تضفي الوسائل على الدرس الحيوية والتجديد، و تثير شوق الطالب إلى المعرفة ورغبته في العلم وحب المعرفة.

- تقدم خبرات حسية قوية التأثير، وتعين الطالب على تكوين معارف ومدركات صحيحة وذلك حين يعمل المتعلم عقله ونظره معا.

- تساعد على سرعة التعلم والفهم والاستيعاب، وتساهم في حل المبهم والغامض، وبذلك تقلل الجهد وتوفر الوقت.

- تثبت المعلومات وتساعد على تذكرها واستحضارها؛ لأنها تحولت من حقائق ذهنية مجردة إلى صور حية مجسدة.

- تساعد على اختراق حدود الزمن والمكان، إذ تدخل العالم الخارجي إلى الفصل الدراسي.

- تعزز عملية الإدراك لدى الطالب من خلال التكبير والتصغير، والتحكم بالسرعة.

- تدرب الطالب على إتباع الأسلوب العلمي في التفكير، وتساعد على تنمية الملاحظة لديه وتنسيق الأفكار وتربطها.

- تنمي الثروة اللغوية.

- تعين على مراعاة الفروق الفردية من خلال تنوع الوسائل التي تقدم خبرات متنوعة.

- تحد من النسيان الذي هو آفة العلم، وتقضي على الملل والشرود.

وإذا رجعنا نستفهم عن تاريخ وسائل السمعية البصرية، فإننا ندرك أن الراديو أول أجهزة البث الأثيري التي بشرت بسلطان الاتصال الجماهيري، ثم ما لبث أن زُحزح عن موقعه بفضل الطفرة التكنولوجية التي أحدثها اكتشاف التلفزيون، وتبع هذه الإبداعات التقنية في مجال الاتصال صناعات دقيقة ومتطورة وفائقة السرعة تمثلت في جهاز الحاسوب والانترنت والهاتف المتحرك من الأجيال المعاصرة الثالث وما بعده. وكل هذه الأجهزة الاتصالية متعددة الاستخدامات متنوعة الاستعمالات، ولعل أكثرها جذبا في حقل التربية والتعليم جهاز التلفزيون.

2- **أهمية التلفزيون التعليمي:**

أ- أهمية التلفزيون : سيقتصر حديثنا هنا على جهاز التلفزيون دون غيره من الوسائل السمعية البصرية المعتمدة في بيئة التربية والتعليمية، واختيارنا لهذه الوسيلة نابع من كشف للواقع المعيش:

❖- يعد التلفزيون أكثر الوسائل السمعية البصرية انتشارا في وقتنا الحالي فلا يخلو سكن من وجود هذا الصندوق الإعلامي العجيب.

❖- يعتبر التلفزيون الوسيلة التي يجتمع حولها الكبير والصغير، كل يستمتع بما يوافق ميولا ته الثقافية والحسية والدينية وغيرها.

❖- لا يختلف اثنان في كون التلفزيون أقوى تأثيرا في المتلقي في ظل تراجع عدم امتلاك البعض لوسائل أخرى، نحو الفيديو والحاسوب والانترنت.

❖- شيوع البث الفضائي، والرقمي، وسهولة الربط به، وتراجع الوسائط الإعلامية الأخرى منها السينما .

يعتبر التلفزيون عند العام والخاص أهم وسيلة من وسائل الاتصال الجماهيري التي يتعرض لها الأفراد وتؤثر في تكوينهم وسلوكهم واتجاهاتهم، إذ لم تستطع أية وسيلة اتصالية أخرى اخترعها الإنسان أن تحدث تغييرا عميقا وسريعا مثل الذي أحدثه التلفزيون.

بين الإنسان المشاهد والتلفزيون تفاعل مستمر وتجاذب دائم، بعدما أصبح له حضور متواصل في حياته، لاستغني عنه، تأتي مؤثراته في ما يبرمجه له من مشاهد وبرامج وغيرها، ومن ثمة فلا تخرج أثاره عن المقاصد المتصلة بما عنيه من مرئيات.

وفي هذا المجال يؤكد أحد الباحثين في علم الاجتماع الاتصالي :"إن التلفزيون قد استطاع إن يغير وجه الحياة السياسية في البلاد ويبدل العادات اليومية للشعب ويكيف أسلوب الحياة واستطاع أن يجعل الأحداث المحلية ظواهر كونية 116 .

يحظى التلفزيون على عدد من الخصائص والمزايا من حيث الفاعلية ومعالجة المضمون، والتنوع في طبيعة البرامج وحجمها واتجاهاتها، وطرق تقديمها، وكيفيان إعدادها، والموضوعات التي يعالجها ليتمكن من جذب الجماهير . ومما يقدمه التلفزيون من مزايا :

- اعتماد التلفزيون في عرض موضوعاته على الصوت والصورة، وهو بهذا الدور يحقق مبتغى التواصل بتأثيره على حاستي السمع والبصر، وإذا أدركنا أن حوالي 98٪ مما نحصل عليه من معلومات ومهارات يصلنا عن طريق السمع والبصر معا، فإننا نستطيع أن نقدر الدور الذي يلعبه التلفزيون في مجالات الاتصال المختلفة 2/117/4)

- يتميز التلفزيون بقدرته على نقل الأحداث والخبرات والتجارب بالصورة والصوت وبشكل يطابق الواقع بما فيه من فعل وحركة. وإن استقبال الصورة يتم بنمط متشعب يشمل جميع أجزائها في آن واحد (1/118/5

- يعتبر التلفزيون أقرب وسيلة للاتصال المباشر، فقد يتفوق على الاتصال الشخصي المباشر في كونه يستطيع أن يكبّر الأشياء الصغيرة ويصغر الأشياء الكبيرة ويحرك الأشياء الثابتة.

- يسمح بتناول الموضوعات والأغراض بأساليب متعددة (6- 3- 118

وبهذه المزايا تفوق التلفزيون على غيره من وسائل الاتصال الأخرى، لأنه يجمع خصائصها جميعا؛ لأن يمكن عن طريق شاشته تقديم المعلومات التي يصعب نقلها بالاتصال الشخصي، أو عن طريق الكلمة المكتوبة أو الصورة الثابتة أو الصوت إذ تستعمل كل منها على حدة (7- 1- 19/1

ينقل التلفزيون المشاهد إلى عالم من المتعة والثقافة دون حاجة إلى استعدادات خاصة أو مواعيد محددة كما هي الحال بالنسبة للمسرح أو السينما، فهو يركز انتباه المشاهد على الحركة في مساحة صغيرة من شاشة الجهاز (8- 2- 119

ب- التلفزيون التعليمي:

❖- **مفهومه:** يعتبر عصرنا عصر البدائل في كثير من مجالات الحياة، فلم تعد المدرسة هي البيئة الوحيدة في تنشئة المتعلمين ولم يعد التعليم حكرا على المؤسسات التربوية، والمؤسسات الجامعية بل اوجد التطور التكنولوجي بدائل أخرى مهمة وفعالة، أعظمها فائدة التلفزيون التعليمي، إضافة إلى الحاسوب والفيديو.

ولقد عرف منتصف القرن العشرين حركة إعلامية مهولة تجلت في بروز ضروبا من التلفزيونات المتخصصة، وذلك حسب ما تقدمه من موضوعات وما تبثه من

محتويات، فهناك التلفزيون المتخصص في الأخبار وهناك التلفزيونات المتخصصة في الرياضة، وأخرى في الدراما وبعضها في الأفلام بشتى أنواعها، وهناك التلفزيونات الثقافية والوثائقية وغيرها لا يمكن حصرها.

ومن التلفزيونات التي لاقت أهمية في عالمنا المعاصر نلك التي اهتمت بالأغراض التعليمية سواء ضمن برامج أسبوعية وأخرى يومية تتعلق بالبرامج المعتمدة للفصول الدراسية في مستوياتها المختلفة ومقرراتها المتعددة.

التلفزيون التعليمي قناة سمعية بصرية متخصصة في حقل التعليمية وهي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية في الاصطلاح العلمي الدقيق، وقد يقصد بالتلفزة التعليمية في بعض الأقطار العربية ما تبثه من برامج تتعلق بموضوعات تخص المجال التربوي بصفة عامة وما يحيط به البرنامج كما ترى في ما تقدمه برامج التعليمية في التلفزة المصرية أو السعودية، أو قناة جامعة التكوين المتواصل في الجزائر، وقد خصصت في الثمانينات برامج تعليمية لأقسام المرحلة النهائية في الطورين المتوسط والثانوي ثم تم الاستغناء عنها وإبعادها نهائيا من شبكة البرامج الوطنية.

يؤدي التلفزيون التعليمي دورا فعالا في عملية التربية والتكوين مما جعله منافسا حقيقيا للمربي والمدرسة، حتى سمي بالمربي الثاني بعد الأسرة، فهو يتلقف الطفل منذ نعومة أظفاره، بل انه من شدة التأثير يفترس أنظار الصغار وعقولهم فنجدهم متسمرين أمام شاشته لما يمتلكه من غزارة الصور والإيقاعات السمعية البصرية والحركة واللون .

❖- **اثر التلفزيون التعليمي:** لعل من الضروري الإشارة إلى أهمية التلفزيون التعليمي في عملية التنمية الشاملة ولا سيما في دوره في معالجة مشكلة الأمية ونشر الثقافة الصحيحة، وتحسين ظروف أبناء المجتمع من خلال الإرشادات الصحيحة التي تقدم للصغار والكبار في مجال التغذية والمحافظة على البيئة والمحيط، وبصفة عامة تربية المتلقين على إتباع العادات السليمة من خلال تنمية الاستماع والمشاهدة.

أما في مجال تنمية الملكات العليا لدى الأطفال، فان مهمة التلفزيون التعليمي قد اتخذت إشكالا عديدة من بناء المحتويات التعليمية من خلال عرض ظواهر

ومواضيع ذات صلة بتجارب وحوادث وواقعية، وإيضاح وتفسير الحقائق المعروضة بغرض تكوين تصور دقيق حولها.

ومن تأثير البرامج التعليمية استعمال الفصيح من اللغة، وترك التعابير الغامضة والمبهمة، والتخلص من التواصل اللهجي، وادعاءات الألفاظ الركيكة.

وفي دراسة ميدانية أجريت على عينة من أطفال الجزائر وشملت 681 طفلا تراوحت أعمارهم بين 10- 15 عام خلال 1991- 1992بيّن أن إفراد العينة يقبلون على مشاهدة برامج الأطفال بنسبة 19.22 ٪ ثم الأغاني والمنوعات 10.6٪ ثم القرآن الكريم والبرامج الدينية 8.71 ٪ ثم المسلسلات العربية 8.32 ٪ ثم الأخبار 8.14٪ وتأتي البرامج الثقافية في المرتبة العاشرة بنسبة 5.89 ٪ أي بعد الأفلام والبرامج الرياضية (....) عبد **الله بوجلال الأطفال والتلفزيون في الجزائر دراسة ميدانية المجلة الجزائرية للاتصال عدد9 عام 1992 ص133**

ج- اثر التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللسانية السليمة عند الأطفال:

لقد أدرك كثير من علماء التربية دور التلفزيون التعليمي الفعال والمؤثر في عملية التعلم ،بعدما لمسوا أثره الايجابي في تذليل كثير من الصعاب التي تعتري طريقهم في إكساب التلاميذ سبل التلقي السليمة.

ويمتد نشاط التلفزيون التعليمي على كثير من المحطات المعرفية التي تتصل بالبرامج الدراسية والمحتويات العلمية المقررة في الفصول الدراسية المختلفة، فقد شمل العلوم التجريدية نحو الرياضيات، والعلوم التجريبية من مثل العلوم الطبيعية، وكذلك المعارف الأدبية واللغوية، وهذا يخص المراحل الدراسية كما برمجتها التلفزيونات المصرية والسعودية والسورية، وهذه هي أشهر البلدان العربية التي تعمدت الاستعانة بهذه الوسيلة السمعية البصرية في شبكتها الإعلامية.

والذي يعنينا في هذا الموضوع هو ضرب من التلفزيون المخصص للأطفال ونحا منحى تربويا خالصا، ومن أشهرها تلفزيون طيور الجنة، وهي محطة إعلامية أردنية يديرها احد الخواص، ومحطة أخرى تسمى براعم، وهي موجهة خصيصا للنشء دون المستوى التحضيري.

كما أسست محطات تلفزية عربية أخرى خاصة للأولاد دون الخامسة عشر منها الجزيرة للأطفال، وهي قناة تربوية تابعة للمحطة الأم المعروفة بقناة الجزيرة وهي قناة حرة، تبث من الدوحة بقطر، إضافة إلى قناة أجيال وهي محطة سعودية.

ومما تشترك فيه هذه القنوات هو البرامج التربوية الهادفة والموضوعات الأخلاقية المفيدة، كما تشترك في تعيين الفئات الاجتماعية التي تتواصل معها ،وهم الغير البالغين، من صغار وبراعم، كما هي موجهة بصفة محددة لأطفال الوطن العربي في العموم، مع بعض التخصيص، وأهم من ذلك كله التعويل على وحدة التواصل، إذ تستعمل العربية السليمة نطقا وتوظيفا.

❖- **كيفيات تمكين الممارسة اللسانية السليمة:**

1- تنمية الملكة اللسانية: لقد تنبه فقهاء العربية منذ أمد بعيد إلى أهمية امتلاك الملكة اللسانية الصحيحة واكتساب الكفاية اللغوية السليمة لبلوغ مراتب التواصل المفيد، ولعل حوارات ابن جني مع كثير من فصحاء القبائل في زمانه تدل على هذا المبتغى، وقد ذكر كثيرا من النماذج في كتابه الخصائص يستحسن العودة إليها ومتابعتها بالدراسة.

كما أشار ابن خلدون إلى موضوع الملكة اللسانية وحدد سبها، ونبه على طرق اكتسابها، وتابعه في هذا الغرض كثير من الباحثين العرب منهم مهدي المخزومي وعبد الرحمن الحاج صالح، فقد عرض هذا الأخير في مجلة لسانيات ع6، سبل حصول الملكة اللسانية، وأشهر تلك السبل السماع عن العرب ،وقد قال ابن خلدون أن السماع أبو الملكات اللسانية أي حفظ موروثهم اللغوي والأدبي، وانتحاء طريقتهم في البيان والفصاحة والنحو والتركيب. وقد قال الجاحظ لا يوجد أمتع ولا ألذ في الدنيا من سماع كلام الأعراب وهم يتخاطبون.

وتقوم تلك القنوات التعليمية على منهج الصوت والصورة، والحركة، وقد حفلت بعدة برامج تجذب الأسماع، وأثراها الأناشيد الدينية والقومية، ولقد حظيت أنشودة يا طيبة ويا جزائر بمكانة في قلوب أطفالنا. بل إن قناة طيور الجنة أكثر مشاهدة في الجزائر حتى أن الأمهات في صحراء الجزائر يسكتن بها الرضع والصغار بشاهدة أحد رواد هذه القناة.

استبيان حول مشاهدة الأطفال لبرامج للقنوات الفضائية

اخترنا إجراء هذا الاستبيان على عينة من فصل دراسي لمستوى السنة الثالثة ابتدائي بقرية الشافية بولاية الطارف

- عدد المستبيانين: 38 تلميذا

أ- أسئلة الاستبيان:

السؤال الأول : ما هي القنوات التي تشاهدها بالترتيب :

1- الأجيال
2- جزيرة الأطفال
3- سكر
4- طيور الجنة
5- البراعم
6- سبايس تون
7- التعليمية
8- م – ب –س 3
9- ابو ظبي ناسيونال جيوغرافيك
10- كراميش

السؤال الثاني : رتيب القنوات حسب الرغبات ؟

السؤال الثالث: رتب رغبتك في المشاهدة ؟

- الألعاب
- الأناشيد
- الرسوم المتحركة
- الدروس التعليمية
- الحصص الترفيهية

ب- نتائج الاستبيان

عدد المشاركين	**المستوى الدراسي**	**عدد المشاهدين**	**الممتنعون**	**نسبة المشاهدة**
38	3- ابتدائي	34	04	٪ 89.47

ترتيب القنوات حسب المشاهدة

القنوات	الترتيب	عدد المشاهدين	عدد الخيارات	نسبة المشاهدة
طيور الجنة	الأولى	34 تلميذا	29	٪85.29
جزيرة الأطفال	الثانية	34 تلميذا	27	٪79.41
سكر	الثالثة	34 تلميذا	21	٪ 61.76
البراعم	الرابعة	34 تلميذا	18	٪52.94
الأجيال	الخامسة	34 تلميذا	15	٪44.11

ترتيب الرغبات حسب المشاهدة

البرامج	الرغبة 01	الرغبة 02	الرغبة 03	الرغبة 04	الرغبة 05	المجموع
الألعاب	01	10	07	09	07	34
الأناشيد	05	05	12	05	07	34
الرســـوم المتحركة	16	01	07	05	08	34
الـــدروس التعليمية	07	07	02	11	10	34
الحصص	04	14	10	05	01	34

ج- **تحليل الاستبيان:** إن تحليل الاستبيان يبين بوضوح حاجات الطفل المتنوعة أولها :

❖- متابعة الألعاب والصور المتحركة: إن اختيار الألعاب هو مجال مهم في حياة الطفل في هذه المرحلة، وهي وان كانت تنمي قدراته العقلية، وتستجيب لمتطلباته النفسية، والحق أن معظم تلك الألعاب على تنوعها تقدم بلغة عربية سليمة مما يسهل على الأطفال تلقي العربية، وحفظ تراكيبها، ومعرفة استعمالاتها سواء في هذا المجال أو في غيره.

إن ولوع الأطفال بالصور المتحركة هو تعلم هادف يرد على شكل قصص أو حكايات على السنة الحيوانات ممثلة في صور كرتونية مدروسة بدقة، والمحبذ لديه هي الأفلام التي تكون مشبعة بالحركة أمثال دراغون بول، وتقدم بلغة عربية فصيحة، مترجمة، عملت على ترسيخ كثير من الممارسات اللغوية السليمة.

مجموع الرغبات هي 16 طفل أي نصف المطلوبين في الاستبيان، ويمثل الرغبة الأولى، و11 منهم كانت رغبتهم الثانية، معظمهم رتب الألعاب وقصصها وحكاياتها في المرتبتين الأوليتين.

وإذا قاربت بين ما يقدم في المدرسة وما يبثه التلفزيون التعليمي، ونسبة التلقي فيما يخص الألعاب الترفيهية والصور القصصية ومدى استفادة الأطفال لا تعثر على

مقارنـة، الا اسـتهواء وانجـذاب الأطفـال للوسـيط الثـاني، وهـو مـا نعتـبره لـيس جـزءا مكملا بل حلقة أساسية يجب التنبه إليها.

وأهم الألعاب التي تسحر عقول الأطفال وتتمكن من ألبابهم:

❖- الأناشيد : احتلت الأناشيد المرتبة الموالية في رغبات الأطفال، والأناشيد نصوص شعرية متعددة الأهداف والأغراض، وهناك قنوات متخصصة في أنشودة الطفل، مثل قناة طيور الجنة، وقد ساهمت في تحفيظ الأطفال كثيرا من الأناشيد الوطنية والدينية، منها : بابا اسناني واوا ... بابا تليفون ... أنا البندورة الحمراء... يا شبل غزة يا أمل يا طيبة...

والملاحظ أن تلك الأناشيد تسهم في

- الوحدة الوجدانية للأطفال شرقا وغربا
- اكتساب اللغة الفصيحة
- التربية الخلقية السليمة

❖- خاتمة:

- التنبه إلى خطورة ما يقدم في تلك التلفزيونات من برامج لا تخدم ذوات أطفالنا، تلك التي تكثر فيها الحركة والرياضيات الموسومة بالعنف.
- غربلة البرامج المرسلة إلى أطفالنا المبرمجة في قنواتنا الوطنية
- ضرورة إنشاء تلفزة تعليمية جزائرية.
- تخصيص قناة لأطفال الجزائر ذات محتويات تستجيب لمقومات الوطن.

النّحو بين التقعيد النظري والممارسة اللّغوية
- منهاج النحو في الجامعة نموذجا-

دلولة قادري

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

النحو هو انتحاء سمت كلام العرب من تصريف وإعراب[1] تلك غايته التعليمية التي صرح بها ابن جني (392هـ) منذ القرن الرابع الهجري وما زالت هي غايتنا نهدف إلى تحصيلها لنتمكن من ضبط كلامنا ضبطًا يوافق قوانين اللغة العربية.

فهل بلغنا الغاية، وما بالنا إذا التقينا اشتكى بعضنا لبعض من تدني المستوى التعليمي ورجعنا باللائمة على النحو والنحاة على الرغم من أننا نتفق جميعا على ضعف التعليم في مختلف مراحله وليس لمادة وضع أحسن حالا من مادة أخرى في نفوس الطلبة.

وعندما رجعت بالسؤال إلى نفسي قلت: هل من سبيل للارتقاء بالنحو العربي؟ ما سرّ الضعف الذي يلازم طلابنا في قسم اللغة العربية ناهيك عن الأقسام الأخرى ؟

لا أزعم أنني سأجيب عن كل هذه الأسئلة ولكن حسبي أن أتحدث عن هذه المادة (النحو) لما لها من أهمية في تكوين المتعلم وبخاصة الطالب في الأقسام اللغوية والأدبية فهي ميزان القوة والضعف في بيئة المتعلمين وأوّل ما يظهر الضعف يظهر على لسان المتكلم.

أودّ أن تكون هذه المداخلة إثارة علمية لحوار جاد يتواصل في المستقبل حول تدريس مادة النحو العربي، وإنّي لا أدعو إلى تغيير حقائقها أبدا إنما كل ما أدعو إليه هو تيسير الطرائق والأساليب التي نتعاطاها بها بدءا من صياغة المادة وشواهدها ونحاول أن تكون قريبة من الحياة المعاصرة وأن نلزم أنفسنا والطالب بأن تكون تلك القواعد على لسانه دائما لتصير لغة طبيعية.

تمهيد: لقد أولى علماء العربية الأوائل النّحو أهمية كبرى؛ باعتباره أحد العلوم التي تصون اللسان من اللحن والزلل؛ ولذلك أنشد الشاعر قديما مثنيا على هذا العلم قائلا:

النّحو يصلح من لسان الألكن ❖ والمرء تكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها ❖ فأجلها نفعا مقيم الألسن[2]

كانت العرب في عهد الجاهلية تنطق بالسليقة، وتصوغ ألفاظها بموجب "قانون" تراعيه من أنفسها ويتناوله الآخر عن الأول، والصغير عن الكبير من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد صناعية.

ولما جاء الإسلام واختلط العرب بالأعاجم خالط لسانهم اللحن والفساد فاستدعى الحال إلى استنباط مقاييس من كلامهم، يرجع إليها في ضبط ألفاظ اللغة وأول ما وضع في ذلك علم النحو، الذي يعدّ بمثابة العمود الفقري للغة العربية، فهو عبارة عن عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وتقنن أيضا القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات. ولا يقتصر عمل النّحوي على الضبط فحسب، بل يعنى أيضا بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل.

إنّه ميزان اللغة العربية، والمدخل إلى دراسة علومها والعلوم الإنسانية ولعلنا لا نبالغ إن قلنا إنه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلاء، لما له من : "أثر رائع من آثار العقل العربي بما فيه من دقة في الملاحظة، ونشاط في جمع ما تفرق، وهو لهذا يحمل المتأمل فيه على تقديره، ويحق للعرب أن يفخروا به"[3]. فبالنّحو يعرف صواب الكلام من أخطائه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، فله حقّ التقدم على مختلف علوم العربية الأخرى.

لقد نشأ النحو العربي في رحاب النص القرآني من أجل خدمته تلاوة وفهما وما لبث أن توسعت دائرة الاهتمام اللغوي فشملت النص الأدبي عموما والنص الشعري خصوصا فكان تعليميا بالدرجة الأولى لتحقيق رغبة المسلمين في بلوغ المماثلة الاجتماعية واللغة من أكبر الحواجز بين فئات المجتمع ولما توسعت مجالات البحث اشتد التنافس على مقام الصدارة بين أبناء الأمة الواحدة فنبغ منهم أئمة في كل علم لا

جرم إن بدأ النحو ضبطا للنصوص وتقويما لألسنة المتعلمين الذين قصرت بهم سليقتهم ثم تدرج في التحليل والتعليل إلى أن وصل إلى نظريات تجريدية يتبارى فيها المتخصصون فتأسست مدارس مختلفة في رؤاها ومناهجها وذلك شأن كل العلوم.

إن موروثنا النحوي يتضمن القواعد العامة للكلام العربي منها قرينة الإعراب بصفتها أثرا صوتيا يحدثه مؤثر أطلقوا عليه مصطلح العامل وألفوا كثيرا من الكتب في العوامل. بلغ عددها عند الجرجاني مائة وهكذا بني نحونا على نظرية العامل كما وجدوا أن للإعراب محلا فكان ماله وما ليس له محل من الإعراب.

إنهم لاحظوا ظهور علامات الإعراب ظهورًا كاملا فقالوا: الاسم المتصرف وظهورًا جزئيا فقالوا: أو غير المتصرف ويقابله المبنيات عندما تلازم حالة واحدة فالحركات الثلاث لا تظهر على المقصور للتعذر ولا على المضاف إلى ياء المتكلم لاشتغال المحل ولا تظهر الضمة ولا الكسرة على المنقوص للثقل ...الخ. من التقديرات النحوية.

والسؤال المطروح: هل - فعلا- استطاعت هذه القواعد المبثوثة هنا وهناك في كتب النحو أن تصل إلى اللسان العربي وتضبطه ضبطًا يوافق قوانين اللغة العربية؟

منهاج النحو في الجامعة: بحكم ممارستنا المتواضعة لوظيفة - التدريس - وإشرافنا على تدريس عديد من المساقات العلمية لعلوم اللغة العربية، منها مساق "النحو العربي"، لفت انتباهنا في كل دخول جامعي عند الالتقاء بالطلبة ذلك التذمر من لدنهم إزاء هذه المادة، حيث يشكو كثير منهم من صعوبتها، فنسمعهم ينعتونه على ألسنتهم، بأنه معقد، وصعب، وغيرهما من النعوت التي تبعث في نفوسهم الملل والضجر، وإذا ما شرعوا في الحديث في أثناء مناقشة قضية لغوية، سرعان ما يظهر اللحن على ألسنتهم، إذ تجدهم يرفعون المفعول، وينصبون الفاعل، ناهيك أن كثيرا منهم ما يزال لا يفرق صراحة بين الفعل والاسم وكما جرت العادة عند شروعنا في العمل نبدأ بتقديم مفردات البرنامج، مرفقين إياه بمختلف المصادر والمراجع التي يعثر عليها الطالب في مكتبته الجامعية، معتمدين الجانبين: النظري والتطبيقي مع إشراك الطالب بالنقاش، في كل محاضرة أو درس نقدمه.

ويمكننا حصر تلك المشاكل المتعلقة بالمنهاج في النقاط التالية:

1- **غياب مبدأ الشمولية في إعداد المناهج:** إن غياب الرؤية اللغوية العلمية في إعداد المناهج في مختلف مراحل التعليم و الافتقار إلى الرؤية المعرفية العامة الإبستمولوجية التي تربط قواعد اللغة، في كتب النحو، باللغة أولا، وبالمجتمع العربي أولا وثانيا، والتي تعنى بكيفية تشكل حقل علمي ما، وبتكوين المفاهيم وتحولها إلى ممارسة علمية.

فالسؤال المطروح هو: لماذا يدرس النحو في المدرسة والجامعة؟ وما الغاية من تدريسه؟، وماذا يجب أن يدرس منه في كل مرحلة تعليمية؟.

إن أول ما يستوقفنا، هو أن الفلسفة اللغوية ذات الرؤية الشمولية لموضوعات النحو العربي غائبة عن واضعي "فلسفة المنهج"؛ إذ أنهم وزعوا مفردات البرنامج توزيعا عشوائيا على سنوات الدراسة، من غير أن يرتقوا إلى مستوى الدراسة المتدرجة التي توزع موضوعات المادة، قبل المرحلة الجامعية، على سنوات الدراسة توزيعا يتناسب وعمر المتعلم، الذي يجبر على دراسة الموضوع الواحد في السنوات كلها.أضف إلى ذلك أن عناوين الدروس تنتقى انتقاء عشوائيا فليس من المعقول أن نقوم بتدريس كل الحالات التي يرد فيها المبتدأ نكرة، ونكثر من العلل النحوية والتقديرات والتخريجات التي نرى فيها التعسف من لدن النحاة الأوائل، ولهذا دعا الجاحظ"ت255هـ" إلى عدم تعليم أولادنا القواعد النحوية المجردة، جاء ذلك في قوله:"وأمّا النحو فلا تشغل قلبه (قلب الصبي) منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عمّا هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع"[4].

وفي هذا المضمار يدعو بعض الدارسين إلى إلغاء عملية تدريس النحو العربي للصبي في مرحلة التعليم الابتدائي؛ لأنه ينفر التلميذ، مقترحين تلقين النصوص العربية السليمة، السهلة المأخذ، المعبرة عن حياته وبيئته، بحيث تكون متناسبة وعمره، فعلى إثرها يقوم لسانه، وتزرع فيه ما يعصمه من الزلل أو اللحن، منبهين إلى ضرورة تكثيف تدريسه تكثيفا مدروسا مبرمجا، يستوعب كل مفرداته الأساسية التي تمكن التلميذ من فهم النصوص وتحليلها، وإعادة تركيبها عملا بما قرره

الجاحظ آنفا، ولعل هذا ما أكده **ابن خالويه** بأنّ النّحو لا يقيم لسانا وذلك عندما جاءه رجل وقال له:"أريد أن أتعلم من العربية ما أقيم به لساني فأجابه **ابن خالويه** على البديهة، قائلا: أنا منذ خمسين سنة أتعلم النّحو، ما تعلمت ما أقيم به لساني"(5). فما النحو إلاّ وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.هذه الغاية التي أقرها العلماء، "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها ردّ به إليها...."(6)

2- عدم التمييز بين النحو العلمي والتعليمي: إنّ النحو عند ابن جني"392هـ"أداء لغوي، فائدته الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ومغير(7)؛ إذ الاعتبار في نظم الكلام يتأتى بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات أو القواعد المجردة، وإلا لكان: "البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ والخبر، وشيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام. وأنا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في النحو. فقيل إن الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات. فإذا عرف البدوي الفرق بين أن يقول:"جاءني زيد الراكب"، لم يضره ألا يعرف أنه إذا قال:"راكبا" كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في "راكب" إنّه حال وإذا قال"الراكب" إنّه صفة جارية على زيد "(8)

وقد أكدت اللسانيات التربوية ما طرقه ابن جني وعبد القاهر الجرجاني حيث رفضت تعليم اللغات بناء على القواعد النظرية المجردة، داعية إلى ضرورة تعليمها من خلال الأنماط اللغوية الحية، أو ما يطلقون عليه اسم"**النحو الوظيفي**".

ويتبين من خلال تحليل واقع المحتوى النحوي في الكتب والمقررات التعليمية أن القواعد هي هي، كما ورثناها لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل(9)؛ كثافة من حيث الموضوعات، وغزارة في المفاهيم والمصطلحات النحوية، وغموض في لغة التعريفات التي تبدو - أحيانا- ألغازا ورموزا لا يتسع عقل الطلب لفهمها وإدراك معانيها الدسمة.

ونشير في هذا المقام أنه لم تُسجل تحسينات جديرة بالإشارة، أو توظيفا لنتائج البحث اللساني التربوي في تمييز الوظيفي من الموضوعات من غير الوظيفي، والأساسي من الثانوي، والأصلي من الفرعي، والعناصر النحوية ذات الانتشار الواسع من الظواهر النحوية ذات المردود الضعيف. فمضامين التدريس التي اشتملت عليها مناهج النحو ومقرراته غير مؤسسة على بحوث علمية ميدانية تستفيد من نتائج تحليل الإنتاج المنطوق والمكتوب للطلبة ولمحيطهم اللغوي ورصد أخطائهم الشائعة.

ويبدو ما في تلك القواعد المجردة من ميل لفطرة طلاب النحو، وغوص بهم في تلافيف التقديرات والتأويلات التي تحاول لي أعناق فطرتهم السليمة. ثم نطالبهم بعد ذلك بإتقان اللغة كلامًا وكتابة فهمًا، كيف ونحن نزاحم الكلام الصحيح الفصيح بزخَمٍ من الآراء - التي قد تكون صحيحة وهى كذلك بالفعل- ولكنها لا تناسب لغتهم وتجافي بعضهم وتجعلهم مثارًا للسخرية والاستهزاء. فعلينا إدراك ما نريد تدريسه من النحو إن كان المقصود هو جعل النحو مطيَّة لإبراز الثقافة الواسعة بكل صغيرة وكبيرة في النحو العربي، وأن تكون حصصه مسرحًا لاستعراض ورصد الآراء والخلافات والتفصيلات الدقيقة، إن كان ذلك فقد يتحقق ولكن على حساب ارتباط الطالب بالنحو كعلم يعرف به كيف يكون الكلام قد يتعلم الطالب الآراء المختلفة في المسألة النحوية والآراء والخلافات ولكنه لن يستطيع أن يقيم جملة صحيحة عند الأداء اللغوي التطبيقي أما إن كان نريد أن يستخدم الطالب اللغة بشكل سليم وجميل قراءةً وكلامًا وكتابةً وفهمًا، فعلينا بالمقاربة بين التوجيهات النحوية والأداء الفعلي للغة الطالب وذلك بتأكيد صحة ما ينطقه ـ إن كان صحيحًا بالطبع ـ دون تشويشه بآراء وتوجيهات أخرى قد تكون صحيحة ولكنها غير مألوفة في الاستعمال.ولنعلم جميعًا أن تحديد للغاية التي نريدها من تدريس النحو، هو الذي سيشكل طبيعة المادة المعروضة في كتب النحو، الملقاة على أسماع الطلاب.

ومنه نقول من خلال المعاينة والمناقشة، أن إهمال الجانب التطبيقي في النحو (وهو رأس الأمر)، إضافة إلى قلة الدراسات العلمية التي تُتخذ أساسا لبناء المناهج وتنفيذها، تُعد من أهم الأسباب التي أدت إلى تدهور تدريس النحو.

3- **خطأ الوسيلة**: اعتاد كثير من المتخصصين والمعلمين للغة العربية أن يعلموا النحو للطلاب من خلال القواعد النحوية، فهم يعرضون القاعدة ويشرحون جزئياتها وتفاصيلها بدقة شديدة، ثم يستعينون على إيضاح القاعدة بمجموعة من الأمثلة التي لا تخلو من صنعة وتكلف، فهي من قبيل : ضرب زيدٌ عمرًا، وما أضرب زيدًا لعمرو وزيد منطلق وعمرو مهذب ... وهكذا وهي أمثلة كما نرى محدودة ومتكلفة ومصنوعة، وليس هذا بغريب فالمثال أو النص هو وسيلة - وليست غاية- لتثبيت القاعدة عند أصحاب هذا الاتجاه ومن ثم لا يراعى اختيارها أو الاهتمام بها والحقيقة أن هذه الطريقة طريقةٌ لا يرجى من ورائها خير أو نفع لدارس العربية فضلاً عن غيره ؛ لأنها تقلب الغاية من دراسة النحو، فتصير قواعد النحو غايةً يُسْعَى إليها في ذاتها، في حين تنزوي الغاية الحقيقية لدراسة النحو، ألا وهى معايشة اللغة قراءة وكتابة وفهمًا؛ وهذا لن يتأتى إلا إذا عُرِضت قواعد النحو من خلال اللغة ونصوصها الأدبية المنتقاة عَبْر عصور العربية المتعاقبة، حيث يكون العرض بيانًا لدور هذه القواعد في تحقيق المعنى الأساسي للكلام ومن بعده المعنى العميق للكلام - مابين السطور - ومن ثم يتجلى دور المعطيات النحوية في الكشف عن جماليات الأسلوب اللغوي، فيسعى المتعلم بعد ذلك إلى محاكاة هذه الأساليب الراقية التي تلقاها باستحسان واستمتاع يحفزانه على هذه المحاكاة التي تتضمن الحفاظ على القواعد، وبذلك يكون المتعلم قد استحضر قواعد النحو من خلال النصوص الأدبية الممتعة وليس العكس، وليكن شعارنا في هذا الصدد هو : (النفاذ إلى القواعد من خلال النصوص وليس النفاذ إلى النصوص من خلال القواعد)[10].

4- غياب قيمة القراءة: إذا كانت المشاكل السابقة يحمل إثمها ربما الأساتذة أو المتخصصون في النحو والعربية بوجه عام، فإن هذا الوجه أو الوجع يتعلق بالمتعلم، حيث إن دارس العربية يظن أن رحلته في تعلم النحو تنتهي عند حدود تلقيه للمعطيات النحوية، والأمر ليس كذلك مطلقًا، فالنحو هو علم اللغة العربية الذي به يتمكن المتعلم من لغته نطقًا وكتابةً وفهمًا، ومن ثم لابد وأن يرى هذه الهياكل النحوية وهى مكسوة باللحم والدم، وهذا اللحم والدم يتمثل في اللغة التي تُحصَّل بالقراءة الواسعة الشاملة في شتى المجالات وإن كانت مادة المهندس المعماري هي

الحجارة والطوب والحديد المسلح، ومن ثم فهي تسترعى انتباهه في أي موقع، فإن المتخصص في اللغة ـ دارسًا أو معلمًا ـ مادته الرئيسة إنما هي الكلمة ومن ثم لابد أن تسترعى انتباهه الكلمة مقروءة أو مسموعة ؛ حتى يتمكن من إدراك الجميل من القبيح، والصحيح من الخطأ فيطرح الخطأ والقبيح ويحاكى الصحيح والجميل(11) ولكن هذا وبكل أسف لا يحدث عند الكثير من المتعلمين. إن تقاعس متعلمي العربية عن الإقبال على القراءة، أوجد فجوةً واسعة وهوةً سحيقة بينهم وبين اللغة، ومن ثم احتدت العزلة بين طلبة العلم بوجه عام وبين النحو الذي لا يتجسد إلا من خلال اللغة وبخاصة المقروءة منها. وبذلك تداعت هذه الأوجاع على النحو العربي حتى أحالته إلى جسد معزول، يخشى أهله الاقتراب منه وفي نهاية حديثنا نعطي مجموعة من الخطوات نبين فيها وجهة نظرنا حول خلاصة هذا البحث وهي :

1- الاكتفاء بتدريس القواعد الأساسية المتفق عليها والمستنبطة من الشواهد التي لا خلاف حولها.

2- الابتعاد عن كل ما هو شاذ أو نادر أو خلافي من الأحكام النحوية.

3- إهمال التعليل ما عدا العلل الأوائل التعليمية.

4- تجنب الشواهد التي لا روح فيها ولا حياة.

5- التكامل مع علوم العربية الأخرى كالأدب والبلاغة فلا تدرس المادة النحوية بمعزل عن النص الأدبي السليم البليغ.

6 – تحديث لغة المادة النحوية بما لا يتعارض والسلامة اللغوية والفصاحة المعصرة والتمثيل للقاعدة النحوية بالعبارات والتراكيب المستمدة من الحياة اليومية ما دامت سليمة.

ولكل هذا ندعو إلى تأليف كتاب منهجي جامعي في النحو العربي والابتعاد عن كتب القدماء بدءا من منظومة ابن مالك وشروحها إلى شذور الذهب وشروحها ليس في هذا القول تقليل من قيمة تلك الكتب ومؤلفيها المحققين الأجلاء ولكن تعقيد مادتها النحوية وأساليب تأليفها وقدامة عباراتها وغرابتها هو ما يشكو منه طلابنا وهو ما نسعى إلى تجاوزه في النحو التعليمي ونتركه ذخيرة للنحو العلمي.

خاتمة: إن من الخطأ أن نحمل النحو العربي مسؤولية تردي مستوى الأداء اللغوي الذي نعاني منه. إن من الظلم الفادح للنحو – أيا كانت صعوباته وتعقيداته فهو كغيره من العوم خاصة البحتة ليس مما يدرك للوهلة الأولى فالرياضيات ليست سهلة ولا الفيزياء ولا غيرهما فهل صعوبة الرياضيات مثلا مدعاة لمهاجمتها وقد قدمت للبشرية ما قدمت وهل صعوبة الفيزياء مدعاة لهجرها وقد أنعمت على البشرية بما لا يحصى من المنافع – قلت من الظلم الفادح أن نحمله مسؤولية ضعفنا اللغوي لسبب بسيط وهو أن اللغة لا تتعلم بالنحو وحده فاللغة سماعية تقوم على محاكاة العبارات والنصوص السليمة الفصيحة ولم يقم النحو إلا بعد أن بدأت سلائق الناس اللغوية تفسد أملا في وضع ضوابط وقوانين يحتكم إليها عند المنازعة في عبارة معينة بغرض تخطئتها أو تصحيحها إن النحو كالقانون الجزائي لا يستطيع وحده حماية المجتمع ما لم يترافق بتربية خلقية واجتماعية ووطنية وكذا النحو لا يصلح من لسان المتكلم وحده إلا إذا ترافق مع إعداد لغوي يشمل سماع نصوص فصيحة وحفظ الأفصح منها وتمثل أساليب الفصحاء البلغاء والتدرب على محاكاتها إذ ليس النحو إلا وسيلة من وسائل متعددة لتحسين الأداء اللغوي.

وصفوة القول، إذا أردنا تذليل عقبة المنهج أمام طلبتنا علينا بالتزود بمختلف الأفكار التربوية التي أقرها علم اللسان التربوي الحديث، ووضع برامج لغوية شاملة لكل المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم لقواعد اللغة العربية، باعتبار النحو أخذ وعطاء وحوار وتفاعل. واختم بما قال اللغوي الشيخ عبد الله العلايلي رحمه الله: ليس يلزمنا في النحو إلا أن نقتصر من علمه على ابسطه وأدخله في شائع الاستعمال دون ما وراءه ونختار من مذاهب النحاة ما ينتهج وذوق العرب اليوم ودونما نظر إلى كبير موافقتها للآثار الأدبية المحفوظة ما دامت لغة عربية وحفظت على أنها كذلك لا نكر فيها ولا دخل.[12]

الهوامش:

1- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، ص 32.

2–أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت، ص4.

3– المرجع نفسه، ص4.

4–عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، ج1، ط9، القاهرة، ص3.

5– الجاحظ، رسائله، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط1، مصر، 1979، ص38.

6– السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا(د–ت)، ص313 .

7– ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، ص34.

8– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق رشيد رضا، ط2، ص320، 321.

9 – محمد صاري، الفكر اللساني التربوي في التراث العربي، مقدمة ابن خلدون نموذجا، الملتقى الوطني الثاني: الصوتيات بين التراث والحداثة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سعد دحلب البليدة، ص90.

10– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003، ص13.

11– المرجع نفسه، ص 15.

12– بدر الدين أبو صالح، المدخل إلى اللغة العربية، دار الشرق العربي، ط 2 سورية، بيروت ص24.

تعليمية التلقي وبصمة الصورة
قراءة في خطاب الصورة من الجمالية إلى التداولية

د. محمد الأمين خلادي
جامعة أدرار

المقدمة: تريد هذه المحاولة قراءة الجديد المتجدد في مسار العمل الأدبي وعلاقته المتلاحمة بالصورة عنوانا ونوعاً فنياً قد يؤدي الوظيفة الجمالية التأثيرية نفسها أو أبلغ منها أحيانا أخراة.

ولما كانت الآثار الأدبية والبيان الأدبي شعراً ونثراً قائمة أصالة على أسس الصورة الفنية / الأدبية/ البلاغية/ الشعرية... فليس غريبا أن تتوالج الرسالة اللغوية والأدبية مع الرسالة "الصورية"؛ ذلك لأنه ثمة انسجاما توْصالياً ما بين القراءة العينية البصرية والقراءة التقليدية؛ وعلاقة كل منهما بالآخر أثِيلة تكاد تتحدد في شاكلة فنية جمالية تفرض ذاتها اليوم في التداولية الخطابية بالأوجه الشتى والأضرب الإبلاغية غير المنتهية.

وأذهب في مباحثة هذا المحور مذهب من ينقب عن نكتة ثقافية، هي في المبتدإ نكتة العنوان الصورة/الصورة العنوان؛ الواجهة التي تتصدر الأثر الأدبي شعرًا أو نثراً أو نقداً أدبياً، فأجوس خلال العلامات اللغوية والبصرية والفنية والتقنية الإلكترونية والتأثيرية التوقعية التداولية... مبتغيا الإجابة عن أسئلة مركوزة في وصال ما بين الأدب وعصر الصورة الإلكترونية، قارئا بعض النماذج معتمدا دراسات متنوعة متعددة في تخصص الموضوع وبصورة متفرقة.

مقاربة في (الأدب وعصر الصورة الإلكترونية): الأدب في مبتدإ ذخيرته العالمية الفطرية أثيل التصوير أصيل الخيال شعرا ونثرا؛ والبيان في مطلقه عربيا وأجنبيا وبشتى مصادره وأغراضه وموضوعاته وأجناسه بيان أسّسَ فعل الصورة بجدلية ما بين اللفظ والمعنى وما بين الشكل والمضمون وما بين المجرد والمجسم...؛ فالمجرد المعنوي

حقيقة وفكرة وخالجة وموقفا ورؤية يتجلى في المجرّب اللغوي والتمثيل البياني صورة تُنشئ المعادل ما بين القطبين لتتم الرسالة.

وليس يخفى أن منشأ الصورة الفنية/ الأدبية/ الشعرية/ البلاغية/ النثرية/ الروائية/ البيانية... تمظهرات تعبيرية في القول وسائر أضربه ومظانه كما الشعر والنثر الفني، كلها تشكل أبنية صورية هي وسيط بياني للادكار والإدراك والتخيل والتذكر، والتفكير والربط بالإيحاء والتصور واستحياء اللغة بالمشهد في المخيال وذاك وِفاقُ ما بين المرسل والرسالة والمرسل إليه والقارئ والناقد...! «وجلي أن الصورة هنا لا تشير إلى مفهوم التقديم الحسي للمعنى بقدر ما تشير إلى طريقة الصياغة أو النظم التي تتمايز بها وتتحد تبعا لها قيمة النص الأدبي، وهنا يذكرنا مصطلح الصورة بنظيره فيما يسمى بالفلسفة الأولى، وبالعلة الصّورية - عند الفلاسفة- تلك التي يكون بها الشيء ما هو، حيث تصبح الصورة هي الشكل الذي تتشكل المادة فيه، أو الهيئة التي يتصور الهيولى بها»[1].

فالصورة قابعة في نظم البيان العربي والعالمي قُبوع اللغة عينها؛ ذلك لأن الصورة أداة ترجمة مخصوصة تلتقط المشهد النفسي والروحي والذهني ثم تلونه باللغة وأطيافها؛ فالصورة ترجمتها كما الصورة لغتها.

والمتأمل المُنعم النظر في تركيب هذا العنوان (الأدب في عصر الصورة الإلكترونية) تكّاشَفُ بين يديه خلفية من وراء التركيب الخبري هذا؛ حيث إن الماوراء البيان فيه فحواه: (ما محل الأدب في عصر الصورة الإلكترونية ؟)؛ وأرى أن بدايات الإجابة عن هذا السؤال بدأت بغير قصد في وجود الصورة مطلق الوجود داخل اللغة الأدبية، ثم أراها صورة تنبجس انبجاسا مارقا يحاول التفلّت من تقليدية الكتابة الكلاسيكية لمتن النص/ الخطاب في الشعر أو النثر؛ ذلك لأن كثيرا من الأعمال الأدبية العالمية طفقت تتمرد على الاكتفاء بالصورة من وراء المتن اللغوي؛ فانبجست في غلاف الأثر الأدبي إيقونة تحاول أن تقول هاأنذا المتن كله بصيحة فنية معادلة أخراة.

«وأدرك عدد من الكتاب والمفكرين أبعاد هذه الثورة فساهموا في تداخل الأدب والإيقونة أو في تكامل الصور والكلمات وشاركوا في بعض الأفلام، أو حوّلوا أعمالهم الكتابية أفلاما أو صاروا مخرجين سينيمائيين كالكاتب الفرنسي (ألان روب غرييه) (Alain Robbe Grillet) والإسباني الفرنسي (فرناندو أربال) (Arrabal) و(جان كوكتو) (Jean Cocteau) و(أندريه مالرو) (André Malraux). وكتب كثير من الكتاب سيناريوات أفلام أو حوّلوا هم أنفسهم بعض رواياتهم ومسرحياتهم إلى سيناريو سينيمائي، كما فعل نجيب محفوظ وجاك بريفير ومارغريت يورسنار وإلياس خوري وجان جيونو وجان بول سارتر؛ ذلك أنهم وجدوا أن الصورة تستطيع أن تُنقذ النص الروائي المنهك وتمنحه ألقاً جديدا وتقدمه للقارئ المُقلّ فتخلُق عنده فضولا لقراءة الرواية» [2].

وهذا باب ثان هو باب الرواية الحديثة والمعاصرة التي حازت ظفراً واضحاً في السبق الفني بين نهضة الإبداع وحشد أكبر قدرٍ من التلقي النوعي، علما أن الشعر العالمي هو الباب الأصل في تأصيل الصورة داخل الفن ذي الخطاب الإنشادي والتعبيري بالشفاهة والكتابة معاً [3]؛ ومهما يكن فإن الأدب يظل المنافس العتيق للصورة في فنون الرسم والموسيقى والنحت والنقش والرقص والمسرح وغيرها.

قراءة عنوان المداخلة (تعليمية التلقي وبصمة الصورة / قراءة في خطاب الصورة من الجمالية إلى التداولية): اخترت تشكيل هذا العنوان بأجزائه تلك في ضوء المحور الثالث للمؤتمر، وإيمانا مني بأن من مهايا العنوان الكلي للمؤتمر ماهية المتلقي باعتباره المثقف الذي يحيا حركة التلقي وثورتها التقنية الملأى بالزخم المعرفي السكري بثمالة المعلومة حتى حد الانفجار تارة أو البشاعة تارة أخرى أو المضاعفات السلبية تارات أخر، وبالأخص ساعة تيه المتلقي وضلاله في مفازة هذه الثقافة المعولمة الهائلة.

ويبقى المتلقى محوراً مركوزاً في عملية التثقيف بالصورة التي تعكس إشعاع الرسالة الأدبية كالمشهد الروائي والمسرحي والشعري و السينمائي وغيره؛ والمتلقي هو

"المشاهد" المرغوب في عملية البث الإكتروني للصورة المقذوفة في موضوع ما، ومقام معين؛ والحال هاته فإن محل الأدب من المبثوث ذو وزن ثقيل وخطير وجاد؛ لأنه الأدب وهو يفعل فعله مخطوطاً في المتن الشعري والروائي أو مسموعاً؛ فما بالك وهو مشهود في "السيناريو" أو "الخشبة" أو "الفيلم" وما كان من ذلك القبيل[4].

كما أريد بلفظ "البصمة" أثر الصورة في المخيال التأويلي والتبعة الفعلية والاستجابة المنتظرة بعد إرسال الرسالة الصورية بشُحنتها وألوانها وإيحاءاتها وأصواتها وأبعادها وإبراقها وتؤدّتها...؛ وإذا كانت البصمة في حقيقتها «تتكون من خطوط بارزة في بشرة الجلد وتعلو الخطوط البارزة فتحات المسام العرقية، تتمادى هذه الخطوط وتتلوى، وتتفرّع عنها تغصنات وفروع، لتأخذ في النهاية وفي كل شخص شكلا مميّزاً... » [5] فإن البصمة في مجازها صورة؛ لأنها شكل مخصوص مصوّر بيد الخالق تعالى الذي أتقن صنعه؛ فهو الخالق البارئ المصور الذي جعل البصمة رسالة بها يمّايز مخلوق عن آخر وعلامة بها ينفرد، وقد قال المولى تعالى في محكم تنزيله (خلق السموات والأرضَ بالحق وصوّركم فأحسن صُورِكم وإليه المصير)[6] وقال أيضا (هو الله الخالق البارئ المصور له الأسماء الحسنى يسبح له ما في السموات والأرض وهو العزيز الحكيم) [7] فالصورة أياً كانت هي بصمة مائزة لفكرة أو موقف أو حدث أو غاية ما يريدها منشئ الصورة كما أنها بصمة من جهة الأثر الذي نتركه في المتلقي.

وحاولت أن أتخيّر زاوية بحثي في فضاء الصورة العنوان، الصورة المختارة المصطحبة لعنوان الأثر الشعري أو النثري الفني رواية أو قصة أو مسرحية ... أو النقدي الأدبي، ذلك لأني أحسبها أول تفطّن لما بين الصورة الإلكترونية واستيعابها متن الخطاب الأدبي.

وفي ضوء هذا غدت الصورة خطابا مستقلا بذاته بل إنه خطاب مضغوط يتجاوز حدوداً قاصرة فيكملها ويتعقب رسائل متفرقة فيجمعها؛ فهو خطاب إطار لكل شيء

حيث إن الصورة في أعلى قدرتها تستوعب الصوت والصور والموسيقى والحركة والألوان والحوار والمعاني والمحادثة وتعبير الصمت وكائنات عاقلة وغير عاقلة، كما أنها تؤدي أدوار فنون أخرى كالمسرح والرقص والرسم والنقش والنحت والتجسيم... هكذا تحصل الصورة الالكترونية على خطاب جامع بخطب أخرى في فضاء موحد يوفر التسريع الزمني والتفريغ المكاني والانتشار المشهدي كما يستولي على أنواع المتلقين جميعهم وأنواع الفهوم ويحتوي أغلب الموضوعات والقضايا كعالم السينما.

وخصّصت قراءة هذا الخطاب ببعدين منهجيين هما: الجمالية والتداولية؛ إذ أتغيّى في تلك المقاربة محاولة حصر خصيصات الجمال في الصورة الخطاب والأدب ثم محاولة جرد سمات التداول بين أطراف الخطاب الصوري مرسلاً ورسالة ومتلقيا وناقداً...

العرض:

1/ مساءلات في وصال ما بين الأدب وعصر الصورة الإلكترونية: عصر الصورة الإلكترونية معناه عصر تفاضح المعلومات وتلاقحها طوعا واضطرارا، جبرا وهيمنة اختيارا وقناعة، لأن العالم سيّار وفقه الزمن زَأْبقَة مِلحاح وفلسفة المكان تموّج ساحر وحياة الإنسان تَقْلاب لا تعرف القرار، والأدب أحد ألسنة هذا كله مادام أنه العبارة عن الخلد الوجداني والتأمل الذهني بين توتر وتفتّر؛ ومنه فالحركة اليومية المستبقة المُتخطّفة تتفاعل والأدبَ من حيث هو ترجمة عن كل الوجود في واصلة الخطاب الصوري اللامع.

- كيف تاثّلت الصورة الإلكترونية بجذور ما قبلها كالصورة الفنية والأدبية والبلاغية والشعرية ؟

مما لا يُنكر أن إبداع الأدب وقراءته ونقده ذو فضل كبير حمل الإنسان على تسخير الآلة العلمية وتوظيفها لخدمة المتن الأدبي، مادام أن الخطاب الأدبي صورة بوجه ما «فقد بات الشاعر يعاين الكون والكائنات بعين الكاميرا، وبات ينوع من زوايا لقط الصورة والوقف على نحو ما تنوّع الكاميرا أوضاعه، وبتنا نقرأ في القصيد الصور ذات المشهد الكلي والمشهد النصف والمشهد المكبّر والمشهد الحركي وهلمّ جراً... ذلك لأن النص المصور بات ينافس النص المحروف، لأن النصوص المصورة

السمعية البصرية باتت من أهم وسائط تمرير المعرفة وتجاوز عائق الأمية عند الجمهور...» [8].

وهذا حتى يُعلم أن الصورة الإلكترونية لم تنطلق من العدم فهي مدينة لأصالة الصورة الأدبية بكل أطيافها، والحسنة الجديدة محسوبة للتطور العلمي والابتكار العقلي المتجدد قصد تفعيل وفاعلية أكبر وفي الإبلاغ أدخل.

والخطاب الروائي كما المسرحي شاهد بياني مكّن الصورة الإلكترونية من أن تُحرز نجاحا كبيراً بين صفوف المتلقين بشتى مستوياتهم، حيث غدت آلاف الصفحات ومئات الفِقَر مختزلة في المشهد الإلكتروني والكتاب المُحرّك في صور الشاشة والسينما والمونتاج وغيرها [9].

ومن أجل هذا وغيره لا نتفاجأ لما نتأمل فيكتور هيجو وجبران خليل جبران رسّامين، ولمّا نشاهد قصصا وروايات ومونولوجات ومسرحيات... في شكل فيلم أو شريط سينيمائي، وقريب من ذلك، بل وسابق عليه بث صور معينة داخل المتن الأدبي أو على غلافه وعنوانه وكلمة ناشره...

- أمن علاقة بين عنوان رواية ما وفيلم عن الرواية نفسها ؟

والأمر نفسه يتطابق على أعمال أدبية وفي أجناس أدبية عديدة عند الغرب والعرب، ولكن السر العلاقة بين عنوان الرواية المخطوطة والرواية (المُؤَفلَمَة الممثّلة) بالصور الالكترونية؛ إذ إنها علاقة معادلة فنية بين المجرد والممشهد لغاية تقريب الرسالة وبلوغ هدف الأثر ورد فعل المتلقي وإشراكه في استيعاب كل جزئية وقد استطاع الجمع مقارنة بين المسطور والمنظور بالإبصار؛ لكن كل العلاقة كامن في أن الصورة الروائية مخطوطة أو مشهودة تحتاج إلى تصور المتلقي[10] فهو دوماً مدعو إلى إعمال مخياله واسقاط الغائب على الحاضر وعقد القِران الفني والموضوعي بين الموجود والمفقود؛ وكل ذلك تسهيلا وإغفالا لوطأة الموضوع الروائي على عقل المشاهد وقلبه

فيخفف الثقل بأن يكون طرفاً متلقياً يصنع المشهد بطريقته الخاصة وهو ابن الواقع والحادثة الروائية نفسها أو شبيهها؛ وهذا من أسرار الفن وفعله في الإنسان تذكراً واستحضاراً وتوقعاً كما تحملاً لخطورة الفكرة المعالجة والموقف المدروس.

• أتمة مُؤالفٌ فني قوي الفعالية يجمع النص المكتوب والمرئي والمسموع والمتخيل والمؤول... في صورة واحدة ومصدر بياني واحد ليمنع كل المصادر عن وظيفتها فينفيها ليُغني عنها ؟ أو ليجاريها فيستبقها فيتجاوزها ؟

لا يُعقل توجيه الإبداع بقيود ليست من سليقته وخصائصه فهو صوت حر في أغلب أطواره وأشكاله ووظائفه؛ لهذا لا يمكن حصر النوع الأدبي الوحيد الذي يمكنه القيام بأداء الرسالة الأدبية لكل الموضوعات وبشتى الصيغ والطرائق الفنية ولكل المتلقين والأزمنة والأمكنة والوضعيات الممكنة والافتراضية، لذلك باتت نظرية الأجناس الأدبية في مستواها التقليدي المكتوب هاجس النقاد إلى اليوم، فما بالك بمسألة الصورة في تلك النظرية بأجناسها مجتمعة أو مفترقة.

وإخالني صائبا –ابتداءً- إن قلت إنه يستحيل إيجاد ذلك المؤالِف ذي الشكل الواحد المانعِ كلَّ مصادر التعبير أو المجاري رسائل الإبداع وخُطُبه كي يتجاوزها وإنما يتوقف الأمر على ما فوق الصورة أياً كانت والصورة الالكترونية مهما بلغت من شأوٍ، ذلك لأن الفعل الزمني - سيرورة وصبرورة- مصطحبٌ بفيض الإبداع اللامتناهي؛ ذانك هما الحكمان في اقتراح الشكل الصوري الذي يمكنه استطاعة هذا الأمر، وأنّى لهما ذلك وفعل النقد الأدبي والفني لا يسكن ما تحرّك الفن «والقضية ليست قضية تقليد أسلوب من الأساليب أو رفضه، وإنما هي قضية إدماج مختلف عناصر الشكل والمضمون في كيان الفن، حتى يمكن أن تتلاءم مع الواقع الذي تتعدد جوانبه وتتجدد إلى غير نهاية. وكان من الطبيعي أن يمر الأدب الإنساني بكل هذه التحولات الفكرية والفنية، العميقة والسريعة؛ حتى يواكب إيقاع العصر اللاهث الذي لم تقنع فيه التكنولوجيا بالأرض فانطلقت إلى الفضاء والكواكب الأخرى. ولذلك يتناقض كل تشبث متزمت بمنهج فني محدد، أياً كان هذا المنهج مع مهمة خلق تركيب جديد يستفيد بنتائج آلاف السنين من التطور الإنساني وتجسيد المضمون الجديد في أشكال جديدة» [11].

وإن كـان لا بـد مـن مؤالِفـات فنيـة شـكلية ذات أجْناسـية للتخـريج الفـني والإرسالية الجمالية فإنها كائنة من جهة التناسق الواقع بين بعض الفنون المشتركة في عناصـر الإخـراج الفـني والـتي تتنازعهـا تقنيـات موحـدة؛ كمـا بـين الروايـة والـسينما «ونشأت مجموعة مـن الكتـاب والـروائيين الـذين قـاموا بـالتوليف بـين الروايـة والـسينما فهذا مثلا نجيب محفوظ – والمعروف عنـه أنـه تولّـع بالـسينما منـذ نعومـة أظـافره إذ راح يـتردد إلى دور الـسينما وعمـره سـبع سـنوات هـا هـو في روايتـه (ميرمـار) يـستخدم تقنيـة سـينمائية في بنيـة روايتـه فنقـل الحـدَث (مـا حـصل في بنـسيون ميرمـار) أربـع مـرات متكررة، ولكـن مـن زاويـة ووجهـة نظـر الشخـصيات الرئيـسية في الروايـة (والـتي تمثـل الأحزاب السياسية الكبرى في مصر إبان الستينات): عامر الوجدي (الوفدي)، حسني علام(ابن الإقطاعي)، منصور باهي (الـشيوعي)، سـرحان الـبحيري (مـن حـزب الاتحـاد الاشتراكي الناصري)، كأنه سلّط على الحدث أربع كاميرات تعمل في الوقت نفسه وكل كاميرا تنقل الحدث من خـلال شخـصية مـن هـذه الشخـصيات الأربـع، ونلاحـظ أيضا أن أسلوب نجيب محفوظ تطور كثيرًا وتأثر بالفن السابع...» [12].

وذاك واحـد مـن النمـاذج العربيـة الـتي شـقّت طريـق الـدمج والترتيـب بـين فـنين مكتوب ومبصور استولت فيه الصورة على عقلية المرسِل والمرسل إليه والرسـالة لمـا في هذا المزج الفني مـن فاعليـة مـضاعفة وأكـبر تختـزل المـسافة الزمنيـة وكُلفـة الجمهـور المتلقي مع كثرة عدده وتنوع مستوياته وسعة انتشار الخطاب السينمائي؛ والأمـر متعـدد في نمـاذج عربيـة وأجنبيـة حديثـة ومعاصـرة؛ عنـد الألمـان والأمريكـان والفرنـسيين ... وغيرهم، كما عند المصريين والسوريين واللبنانيين والمغاربة؛ ومن أمثلة التماشُـج الفـني بين الشعر والـسينما نمـوذج الـشاعر الكـبير جـاك بـريفير في رائعتـه الـسينمائية (أبـواب الليـل / les portes de la nuit) [13]، وهـذا قريـب مـن مئـات الأعمـال الفنيـة الرائـدة الآن مثلمـا نقـرأ في عنـوان:(تجـارب إبداعيـة في أفـق مفتـوح مغـامرة الـنص في الـسينما

المغربية بقلم د محمد صوف) بقوله: «قطعت التجارب الإبداعية في السينما المغربية شوطا مهما في التعامل مع لغة السرد، استفادت خلاله من أحداث مدارس صناعة السينما في العالم» [14]، وثمة تلاقح واضح بين الفنون من الرواية إلى المسرح إلى السينما كما فُعل برواية (وقائع موت معلن) للأديب الكولومبي (جابر جارثيا ماركيز) وقدمها المخرج المسرحي (سلبادور نابور) ثم خضعت الرواية المُمسرَحة نفسُها إلى السرد السينمائي بيد المخرج الإيطالي (فرابشيسكو روزي) [15].

ومن المخرجين العرب الذين فعّلوا النص الأدبي والمسرحي فمَشْهدوه رائد الدراما السورية أسعد فضة الذي أخرج مسرحيات عربية وعالمية مثل (الإخوة كارامازوف) و (فايمار) وكذا في محال المسلسلات (أبو كامل/ السيرة الهلالية/ الجوارح...) [16].

2/ تداولية الخطاب البصري / الصّوري وفاعلية المُرسِل والمتلقي: (The use of the visual discourse)

أثبتت السنون والقرون أن الذات البشرية مولعة دوما بالجديد وما يلفت انتباهها ويلوّن رتابتها ويمُدّها بما ينفعها؛ ومنه فلازمة التداولية مشروطة بالتلقي الخطابي أياً كان منذ زمن الخليقة الأول، وهكذا فكلما بدت شاكلة لنقل الخطاب بين المُرسِل والمرسِل إليه فهي أتقن صنعا من السابقة وآكد بالإبلاغ - غالبا - وبانتشار أوسع في فضاء التراسل العالمي للأدب وفنونه الشتّى «مما دعا أحد كبار مفكري علوم الاتصال الجماهيري إلى القول (بأن الإنسانية تعيش الآن عصر الصورة في أجلّ وأوضح المعاني) فأثر الصورة على المجتمع واضح في كل لحظة، ... وشارك التصوير أيضا في البحث العلمي، وفي تسجيل مظاهر الحياة، وفي العملية التعليمية، ... ويكفينا تدليلا على ذلك عدة قياسات وإحصاءات نذكر منها على سبيل المثال إن جملة ما استهلك من أوراق التصوير عام 1980 بلغ قرابة أربعمائة مليون متر مربع، بينما لم يتعد استهلاك العالم عام 1971 ما يناهز 235 مليون متر مربع، وإن دلت الأرقام على شيء فإنما تدل على حاجة الإنسان المعاصر إلى التصوير الضوئي كنتيجة مترتبة على زيادة

عناصر الاتصال ونقل الأفكار...» [17]، وهذا عن عام 1980 وعن الورق، فيا ترى ما حال القرن الحادي والعشرين وما استهلك من الورق وغيره أيضا، وبكل الوسائل التصويرية والموضوعات وسعة الإذاعة الصورية وكمها الهائل وكيفها البديع...؟!

ولهذا حقّ للنقاد ووجب عليهم أن يعمّقوا حقل التداولية في خطاب الصورة الإلكترونية اليوم، لأنه منهج تمليه الساعة وطبيعة التلقي التي تعد بأخرق الثواني البارقة والدقائق الخاطفة في أنحاء المعمورة ومدى شيوع الأثر الأدبي في السينما والمشهد والفيلم وغيرها من مصادر الصورة؛ والزخَم عملاق في مادة التصوير عبر العقود وفي كافة الحضارات، مادة ملأى بالنماذج والمؤلفات والأعلام التي استبقت البَحَثَة المعاصرين إلى مخابرة الخطاب التصويري وممارسته وعلاقته بالحياة و المعرفة وكل الفنون والعلوم من أرسطو المنظر اليوناني إلى العالم العربي الحسن بن الهيثم إلى الراهب الأنجليزي روجين باكون وغيرهم [18]إلى غاية التماهي المتكاثر المعاصر في مادة ذلك الخطاب في يوم الناس هذا؛ حيث إن عالمية المعلومة لم تعد تعرف حدودا سوى حدود العقل البشري المتمادي في الاختراع والابتكار تعاملاً مع الكون والمعرفة والإنسان والمجهول جميعا.

وههنا لا بد من الناقد السينمائي المتمرّس في الفن الأدبي أن يكونَ ضليعا في إنتاج النص الأدبي إبداعا ومعرفة، ومضطلعا على مناهج النقد وعارفا بالسينما والمشهدية والصورة في آخر ما بلغته من إنجاز خطابي عالمي؛ وبغير هذا لا يمكن –في أحسن الأحوال- أن تُنقَدَ الصورة الخطابية الإلكترونية نقدا أدبيا فنياً جمالياً توصَالياً كاملا، وهذا الأصل في المسألة، أما الفرع فيها هو تظافر رؤى كل المبدعين شعراً ونثراً ومسرحاً مع نقّاد هذه الفنون وغيرها كعلم الاتصال والحاسوب وما حذا حذو ذلك كلّه، عسى أن يبلغً النقد الفني مرماه المتغيى من جراء الأدب والصورة الإلكترونية.

أيّ الأجوبة أشفى إن سأل سائل؟ أيّ الخطاب أولى بالأثر ونجاح التداولية المسرحية المخطوطة أو المسرحية نفسها في الخشبة أو على السينما أو الشاشة؟

هكذا تحار الذهنية التأويلية في حسم الإجابة في هكذا محاولة- ومهما يلفت من الدقة والحرص والرجاحة- عن مثل هذا السؤال وغيره ذلك بسبب أكبر من السؤال نفسه، إنه سحرية الفن وتأبّي الخطاب الأدبي بكل أشكاله وتعبيراته، فهو الفن بكل أبوابه يحاول تأدية وظيفته بأشرق صورة وأمتعها؛ ومثل هذا مرآة على مرآة تعكس للناظر مرايا فيها وهو يقابل المرآة الثانية بحمله مرآة أولى؛ فهي صورة واحدة لصور متعددات؛ فالمسرحية مسطورة ليست كالمشهودة في قاعة المسرح، كما أنها ليست في السينما رغم أنها هي هي، أي المسرحية عينُها؛ وهكذا الفن صنو الجمال « إنّ ما تحققه الفنون في كل عمل فني، منظور إليه على حدة، إنما هو، بحسب مفهومها، الأشكال العامة لفكرة الجمال قيد التطور. ويبدو الفن، بصفته التحقيق الخارجي لهذه الأشكال، وكأنه بانثيون- أي أشهر معابد روما- يقوم فيه روح الجمال، العاقل ذاته بذاته، بدور المهندس المعماري والعامل معًا، ولن يقيّض له أن يكتمل بناء إلا بعد ألوف السنين من التاريخ الكوني»(19)

فمن يسأل ذاك السؤال ليقول: إلى متى ينجح التلقي والتوقع والتأثّر والاستجابة... أمام تفْعال الصورة وبخروقيّة سريعة وعجيبة تجاه المتلقين؟

الصورة تهيئ تلقيا يزاحم وجه الحياة اليومي في خطُبٍ عديدةٍ داخل الصورة الإلكترونية في المشهد السينمائي أو الفيلم والسيناريو والمسلسل*؛ وهي الظلال والأضواء والأشكال والأبعاد والأصوات والموسيقى وأجزاء الصور والحركة والجمود والإلماع والإبراق والتصغير والتكبير و"فلاش بيك" و"الأرابيسك" وتقنيات أخَر والألوان والتخييل وتجميع المواقف والصور التي قد تحتاج إلى آلاف الأمتار في حجم إطار للشاشة قد لا يتجاوز المتر المكعب أو ما يقاربه؛ فعنصر الإبهار والإمتاع وفواعل أخر من شأنها أن تغري المتلقي فهو بين حقيقة وشبه حقيقة بين ممكن منعدم ومنعدم ممكن عند المقارنة بين شعور المشاهد تجاه الخطاب الصّوري المشهود؛ ولأن الصورة الإلكترونية استحوذت على كثير من المجالات كإنجاحها فعل الخيال وتفعيل ذهن

المتلقي/ المشاهد ووجدانه كما أنها استوعبت النص المكتوب أو الشفهي وصيّرت كل ذلك كأنه قطعة من الحياة اليومية وبرُؤى أخرى؛ وههنا مقام حسّاس يستوجب ذكر نوع خاص من القرّاء المتلقين هو قارئ الصورة ومشاهدها وهو نوع يشمل كل أنواع المتلقي الأمي والمثقف والمتخصص والمبدع والناقد والصانع والصحفي والعالِم والعامِل والمؤوّل؛ ودرجة الحضور القرائي للمشاهد أقوى من غيره كالقارئ في المسطور أو السامع «إن فعل القراءة إذن عملية شاملة ومعقدة تؤسسها مجموعة عناصر ومحددات ذاتية وموضوعية، نصية وخارج/ نصية، يمثل فيها الوقع الجمالي الدور المحرك والفاعل في صنع التجربة الجمالية ككل». [20]

3/ سيمياء الصورة الخطاب وشعرية إيقاعه في الذاكرة والنفس*: الصورة الإلكترونية علامة خطابية مخصوصة، ولكل رسالة سيمياء وإيحاء وتأويل وتأثير فصورة الأدب في السينما أو الفيلم انزياح جمالي وعُدول لغوي يذهب بالموضوع المطروق والخالجة المدروسة ذهابًا مركزاً يحمل المتلقي على استحضار الأثر في الذاكرة والنفس؛ فبالصورة يبدو المشاهد/ المتلقي البطل الفعلي الثابت أمام الصورة رغم أنها عالقة بشخوص وأحداث ومشاهد أخرى؛ لكنه المتلقي الشخص الوحيد الذي من أجله أُبتُدع نص الصورة الأدبية الإلكترونية وله أُنتجت وكانت وبمدى استجابته ونفوره تتطور قوة الصورة وتزدهر الآلة وتقنياتها وصناعتها...!

وإذا تميّزت الصورة الأدبية بفنّيتها الجمالية وشعريتها الراقية في الأدب المخطوط والمسموع والمسرحي؛ فإن المشهد الأدبي الإلكتروني ينفرد بشعرية وإيقاع مخصوصين يفعلان فعليهما في ذائقة المتلقي/ المشاهد؛ حيث إن الشعرية في الصورة الإلكترونية هي حركتها الفنية رغم سكونها الواقعي الفعلي؛ فمهما ترجمت من حدث وفكرة ومشاعر إنما هي صورة مجازية تحاول أن تعادل الأصل، وهذا عدولُها وأريحيتها وانزياحها، حيث إنها تملك شعرية يصل إليها المتلقي بذوق البصر ولغة الإبصار؛ فللون والحركة والصوت والأبعاد والظلال... شعريتها المتناهية في خَلابَة الأداء؛ وإيقاعها يتعالى على الوزن والقافية والجرس والسجع والفاصلة وإيقاع اللغة

داخليا إلى كل ذلك وزيادة، فهو إيقاع الصورة المحفورة في بصيرة المشاهد بعد بصره وهي لغة إيقاعية تجادل الصورة الحية اليومية التي هي في أصالتها من إرادة الحق الخالق تعالى فهو الحي المدبر المصوّر؛ لكن الصورة الأدبية الإلكترونية صورة المخلوق المبدع الذي يحاول قراءة وجوده بنظام يحفظ سلامته واتزانه والحال هاته حال الخلق والبشر العاجز أمام إعجاز الكون برمته.

والصورة صورٌ من حيث مظانها وطرق تَقَانتها ووظائفها وخصائصها سواء أكانت الصورة الفوتوغرافية أم الإلكترونية أم الإشهارية وما سواها، فهي ذات سيماء وإيقاع ينحصران في السياق الخطابي وقد أُدمجا دمجاً فنياً "استتيكياً" خالصاً.[21]

4/ صورة العنوان وعنوان الصورة (قراءة نماذج في أعمال روائية/ شعرية / نقدية) (Picture of the title and the title of the picture)

• التراداد بين العنوان المكتوب وعنوان الصورة: تتلاقح الآثار الأدبية مع فنون أخرى بطرق مباشرة وغير مباشرة، فكما أن العمل الأدبي لا يُفصح عنه إلا بفعل التخريج الفني برسم الخط وتقنيات الكتابة وأدوات الإيقاع؛ فإنه لا يستغنى –أحيانا- عن فنون أخرى كالرسم والتمثيل والمسرح والموسيقى والسينما والنحت والرقص والفن التشكيلي وغيرها، مادام أن بعضَ هذه الفنون في حِوج إلى النص الأدبي، كحاجة المسرح والسينما إلى متن الرواية والقصة.

والرواية عنوانها يُفصح عن هويتها؛ في حين قد تأخذ فضاء معادلا وظهيرا فنيا تستعين به كفضاء الصورة المرسومة في غلاف الرواية الأمامي –غالبا- ليكافئ دلالة العنوان المكتوب؛ ومنه فالصورة على هذه الشاكلة ترداد بياني بالمعنى دون الكيفية يؤدي إبلاغية مقصودة وإرسالية وظيفية تجذب القارئ؛ وتحاول تسريع الرصد الدلالي لمحتوى العنوان ولقطة مشهدية تُدرَك بالعين القارئة قبل تقليب صفحات الرواية وتأمل مشاهدها المكتوبة بالحرف والحركات ودلائل الكلمة والجمل وأدوات الرسم الخطي... ! فوظيفة الصورة اختزال استعراضي يُحرج المتلقي ويثير انبهاره، وما العيب في هذا ما دامت الإحراجات الإشهارية لحاجات الإنسان أكلا وشربا ولباساً ومركباً

وتطبيباً... تطالعه كل حين بالجديد بل تضايقه وتأخذ بلبه؛ فإن كان ولا بد من ذلك جسديا فإن الحاجة إلى إنماء الفكر والذوق والشعور أولى وأقمن، لأن خدمة الجسد لا تُغني عن خدمة العقل والقلب، وخلاف ذلك أدخل في الصحة وبها آكد.

فللعنوان وظائف عديدة بها يقع التوازن في إنجاح عملية التلقي كالوظيفة الدلالية والجمالية، «وأما تجاريا فيتعلق بتوظيف العنوان لترويج الكتاب وإغراء الجمهور باقتنائه وقراءته. لذلك نجده يعتمد على العديد من المظاهر الاقتصادية والجمالية والعلوم مثل علم النفس، والفنون مثل فنون الإعلام والاتصال والإخراج والكتابة والرسم والتلوين وغيرها. فكم من كتاب كان عنوانه وراء كساده، وآخر وراء رواجه». [22]

ومهما يكن فصورة العنوان وبالأحرى عنوان الصورة يخضع إلى دراسة علمية تستتير معارف عديدة وتستشير أهل اختصاص كُثر؛ وخصائص الصورة العنوانية في شكلها وحجمها وألوانها وظلالها وأبعادها...إنما هي تقريب للتفصيل الروائي وإلْماع خاطف لما هو مبثوث في المتن وخطاب منضغط عابر، مثلها مثل كلمة الناشر أو إشهار الإعلامي في الجريدة أو في الوسائل المرئية المسموعة... وقس على ذلك، وسيمياء تلك الصورة حية متحركة في مخيال المتلقي الحصيف المتمرس قبل شروعه في قراءة الخطاب الروائي محاولاً صنع العلاقة بين العنوان المكتوب والصورة، ثم يفتح باب التأويل والتفسير ساعة إقباله على المقروء، وتظل تلك الفواعل التواصلية الاحتمالية نشطة طوال زمن القراءة وبعد تمامها، بل تنقش الصورة نقشا، فتحيا في الذاكرة، إذ الرواية المقروءة - لدى ذلك القارئ- هي صورتها المحفوظة في مخياله. [23]

"الجذور" رواية للكاتب"أليكس هاليني"، وترجمة "د.فؤاد أيوب"، والمحامي "سهيل أيوب"، تحكي حياة الرقيق ومأساة الزنوج في إفريقيا وألوان العذاب التي تلقوها تحت سطوة العنصرية والظلم، عنوانها موصول بالبطل "كونتا كينتي" من أسلاف المؤلف (1750م 1962)، وتسرد مشاهد الشقاء والإيمان والحب والشجاعة

والـصراع في أدغـال غامبيـا الإفريقيـة وغيرهـا، المكـانِ الهـاجسِ الـذي زاد الإنـسان الإفريقي تشبثا بجذور الوطن فساق إليه تكالب الاحتلال والغطرسة...

والغلاف وقد كُتب باللون الأحمر لون الدم والخطر ممزوج باللون الأسود ذي السيمياء التاريخية التي تؤشر إلى عقدة اللون ووقوع الزنوج تحت وطأة البيض العنصريين، وحركة الخط مستطيلة ترمز إلى تجذر هؤلاء في أرضهم، ثم إن مشهد الصورة جزء من مشاهد الرواية، فيه تلميح للقيود والأعمال الشاقة إذ إن قُضبان الخشب والسلاسل والصدور العارية... كلها أجزاء تفاعلت ألوانها وأشكالها وأبعادها ومسافاتها لتعادل عنوان (الجذور/ Les Racines) ومتن الرواية بأكمله [24]، «وفي الواقع فمنذ ظهور الكتاب، صار الارتباط بين النص والصورة عاديا، ويبدو أن هذا الارتباط لم يدرس جيدا من الناحية البنيوية، فما هي البنية الدالة لهذا التزيين بالرسوم؟ هل تُضاعفُ الصورة بعض معلومات النص بواسطة ظاهرة الإسهاب، أم أن النص يضيف خبراً جديداً للصورة ؟» [25]؛ فبارت يستنتج لزوم الصورة للنص قياساً بتطور الإيصالية وأدواتها، وتَشارُكِ مصادر ذلك في رسالة التلقي، ومثل هذه الأسئلة تبحث في الوظائف المركبة التي قد تأتيها النصوص مع الرسوم والرموز؛ والمضاعفة هي نفسها الإسهاب، ولعلهما التراداد الذي أريده في دراستي، مضاعفة الدلالة النصية بدلالة صورية (رسمية/تصويرية)، وهي مضاعفة بالمعنى دون الكيفية، فاللون الأسود والأحمر وأجسام الرقيق الشقية..دلالات مشكلة في غلاف الرواية(الجذور) تتناغم وذلك العنوان، حيث إن نص العنوان يضيف حقيقة تاريخية للألوان والأجسام والقضبان والسلاسل... وهي دلالة الجذور على أصول الشجرة الزنجية ومدى تعلق الأرقاء بها تاريخياً وجغرافياً، وإنْ تُحُوّل بهم إلى جغرافيا الولايات المتحدة الأمريكية !

ورواية (ريح الجنوب) ذات عنوان يسم النص بجمالية المكان تؤشر بجغرافيا الأحداث الريفية الفلاحية الجزائرية، وروح القرية بادٍ في العنوان، بل إن لفظ العنوان

أول دالّ معجمي تُكتب به الرواية [26] في أول سطورها، وصفحة الغلاف في واجهة الرواية تحمل عنوان الصورة المركبة من عنوان الرواية المكتوب (ريح الجنوب) مصحوبا بعنوانات إيقونية هي علامات غير لسانية تتكون من صورة تقريبية لـ "نفيسة" بطلة الرواية وقد وضعت كفيها على خديها وتحت ذقنها جاحظة العينين مشدوهة النظرة إلى المجهول، وخصلات شعرها متطايرة يعبث بها الريح، وبجوارها جرّة العجوز "رحمة" رمز الجنوب والبيئة الريفية الفلاحية والمعتقدات الشعبية، وهي صانعة الأواني الفخارية التي تنقش فيها بأناملها رسوماً ثوريةً للذكرى والمجد...؛ ولتلك العلامات التقريبية إشارية إلى ترداد الريح الذي من شأنه الحركة وتيارات التغيير والعراك الفكري والاجتماعي، كجحوظ عيني نفيسة وقِعْدتها رمزِ السهر والتعاسة وتضارب المواقف مع القيم والعادات؛ تلك الطالبة الريفية التي تنتقل إلى الدراسة بالعاصمة مضحية بكل شيء محاولة الفرار من كل القيود الأسرية والاجتماعية...!؛ فهذه الأحداث والمتغيرات نابعة من ترداد المكونات البيانية وتكرارها في المتن الروائي(نفيسة، الريح، رحمة، الصراع، الأب المتسلط، ...) وهذه بعض الأجزاء المرسومة في واجهة الرواية إشارات للتأويل والاحتمال والبحث عن مدى علاقاتها في الصورة الكلية للغلاف بمحتوى الرواية، حتى إذا راح القارئ يتدرج من مقطع روائي إلى آخر شرع في تحقق توقعاته، لذلك قالت "جوليا كريستيفا" «هكذا يُدخل التكرار في كل مرة، بعدا جديدا يسير بالقارئ أكثر فأكثر، نحو محتمل مكتمل». [27]

وتتراءى صورة البطل الفتى الذي عانى شقاء العيش وسط أسرته الفقيرة ومجتمع لا يرحم الضعفاء فينتهز براءتهم وعجزهم، لاسيما إذا كان الأب عابثاً سكيراً لا يفقه المسؤولية الأسرية والأم تسترزق فضلات الطعام من قصور الأثرياء الساطين المتجبرين.

تلك صورة بطل الرواية البائسة بعنوان(المستنفع) للروائي مينه حنا ، وتقرن صورة الأعشاب والحقول الباهتة بصورة البطل المنكسرة الباحثة عن مخرج وجودي يعتمل في تلك النظرة العميقة... ! ووقفة البطل بتلك الإنحناءة المتكئة على الباب رمز بعيد يجمع زمكانية الإنسان الطموح؛ فالبطل وسط المستنقع والكوخ والمقبرة في زمن من الانتظار والتأمل سيغير تلك الصورة إلى عالم مشرق يختم بالرحيل إلى اللاذقية ! فالصورة في غلاف الرواية بيانٌ عَتَبَةٌ يخيل للرائي كتلك الصورة التي يتخيلها صاحب الدار من داخل الدار وهو أمام العتبة الخارجية لداره[28] ، أما عن سيمياء الصورة الغلافية لرواية (ما تبقى لكم) للأديب "غسان كنفاني" ، فإنها ناطقة بلسان حالِها ، حالِها المشهدية الترددية التي تعكس فواعل الأحداث الروائية؛ وهي الساعة والصحراء ومريم وحامد وزكريا [29]؛ هذه الثلاثة المرسومة في واجهة الكتاب؛ هي الزمكانية والإنسان، وقد أحدثت ترداداً روائياً وفعليا في مشاهد الرواية الباكية التي تنوح نوحاً فترسم "فيلما سنيميائيا" بلغة الحروف والكلمات والجمل [30]؛ فكم تكررت مفردات تثير السخرية والضياع والبؤس واللعنة والخيانة والتخلف وتحكي فلسفة البقاء والفناء... ؟ !، ودقات الساعة العرجاء في هول الصمت وفضاء الصحراء/ المفازة... إحالات إلى زمن القحط والنذير بالهلاك والتلاشي، رغم أن ترددية العنوان مدعاة للاحتمال الموهوم يقينُه أمام معجم الوجود ، فكأنها ترددات تدعو المتلقي/المشاهد من خلال مُخيلته إلى أن يقترب من أفعال المشاهد وأصواتها؛ كيف لا وهذه المخازي والمصائر ترسم يومياً في عيني هذا المشاهد/القارئ –إذا كان رسالياً في وجوده يبكي ما تبكيه الإنسانية في فلسطين وغيرها- وأذنيه جراحات إخوانه هناك، فهو صانع "مونتاج" روائي كمتلقٍ مستوعبٍ لما يقرأ وما يشهد في صورة الغلاف رغم إيجازها. وهذا قبل قراءة المتن وبعده ولهذا فالرواية أيسر تحويلاً من نصها المكتوب إلى إخراج سينمائي تمثيلي؛ وهذا الذي شهدته هذه الرواية من نقلة فنية ترددية من المكتوب إلى المرئي المشهود في الشاشة

/السينما، « هذا يعني أن الفضاء النصي يمنح أدلته للعين المسترسلة في القراءة ومسح المكتوب، في حين إن مكونات الفضاء الصوري تستدعي توقف هذا الاسترسال وتستلزم فترة زمنية أطول للإدراك»[31] وهذا أريدَ به أن إدراك الصورة في غلاف الرواية - مثلا- وخاصة قبل قراءة المتن الروائي قراءة متأنية ترغم القارئ/ المتأمل على زمن مستديم ومتملٍ أكثر من زمن المتابعة العينية بالبصر في أسطر المتن وحروفه، لأن الاسترسال البصري متحول مع المكتوب في حين إن ثبوتية الصورة توجبه المكوث والتثبت لإعمال الخيال والتفكير شحن الاحتمالات، فهو استرسال داخلي "مونولوجي" يحاول إنشاء المشاهد الروائية توقعاً ومقاربة.

● شاشة الخطاب الأدبي والنقدي بين عنوان الصورة وصورة العنوان: عنوانات ذاكرة الجسد/ فوضى الحواس/ عابر سرير... سَنَن بياني جمالي تعتمد الروائية ركوبه، وهو غموض الفن وإيحاء المشهدية المختزلة في واجهة العمل الروائي ليكون لغزاً بيانياً يفصل في قفا العناوين ليشرحَه الكاتب في مشرحة الزمكان ومعركة الفواعل الإنسانية والقدرات الفاعلة الأخرى، فسيمياء الصورة (الواجهة) ترداد جمالي رامز يخفي التوقع الخطر والمفاجآت الأليمة ويغري طاقة التلقي، لأنه القارئ الذي يتحرّق إلى إيضاح الصورة المتلبسة بالشكوك والاحتمالات ومنارات الأسئلة... فالرواية عنوانها، وعنوان الرواية هي كل شيء من حيث إنه لا شيء فيه يشفي الغليل إلا بتصفح الرواية، بل وأحياناً لا يتم الإشفاء إلا بالفيلم/ السينما أو فن الخشبة والمونولوج... وما الفن الرابع والسابع وغيرهما بذلك الترتيب إلا دلالة على فعل الترداد الفني الأجناسي التخريجي لخدمة الموضوع الواحد... !

ولا شيء كذخيرة الموضوع وشعلة الفكرة وهاجس الوجدان القلق ودموية الموقف ونور الأمل وزعزعة الوجود... هي مورد الرواية متنا وعنواناً وتأثيراً واستجابة.[32]

وصورة عنوان (ذاكرة الجسد) ذات سيمياء تستعير مؤشراتها الدالة من متن الرواية وهي (الجرّة/ لوحان فنيتان باهتتان دون تحديد محتواهما، وشمعة وثوب في

وضعية شخص يركب اللوح الفني السفلي كأنه مطية جواد، ولا يبرز من الشخص إلا أسفل الساق الأيسر وقدمه)؛ وفوق الإطار الذي هو كلوح فني ثالث جامع يقع اسم الكاتبة مُمتَدةٌ بعض حروفهِ إلى الجرّة، وفوق ذلك كله عنوان الرواية (ذاكرة الجسد رواية) ونقطة الجيم مكرّرة تناظر إحداهما الأخرى علامة على تكرار الشيء وتثنيه...[33]

وقد يذهب توقع الدلالات المرموز إليها في أجزاء الصورة بالمتلقي/ المدرك ببصره كل مذهب، إلا أنه لا يمكن أن يحيد عن الإطار لا سيما بعد قراءة المتن أو بعضه أما إذا اكتفى بصورة الغلاف فإنه لا يطمئن إلى احتمالاته ومقارباته مهما أحكم التأويل؛ لذلك تظل صورة العنوان مجدية رسالية في العمل الأدبي النزيه –رغم الغاية التجارية والتزيينية – رغم عدم كفايتها في الإرسال التام لمدلولات الخطاب، «لا أحد ينكر مدى التأثير الذي بات يمارسه قطاع السمعي البصري على عملية الإبداع الفني والأدبي؛ إذ القريحة والخيال والملكة استفادت كثيراً مما تحقق من مكاسب على صعيد تقدم التقنية والتكنولوجيا، وبات لذلك التقدم أثره على حاسة الاستقبال عند المتلقي، إذ تطورت القابليات على إيقاع التوسع الباهر الذي تم للفنون نتيجة تفاعلها مع منجزات الآلة والتكنولوجيا...». [34]

فالصورة المركبة بالعنوان إثراء للموضوعة الروائية وترداد يجذّر وزن الموقف الأدبي وقيمته الفنية، لأن تناغم المبصرات مع الإدراك بحواس اللسان والأذن واليدين المعطّلة ساعة الإبصار المُنْصَبِ على الصورة ضرورة يجب تكاملها لإتمام عملية التوصيل والإبلاغ لذا احتيج فيما بعد المكتوب إلى المسموع والمرئي والحركي؛ ومنه فتتواتر المقروئية بفعل العينين مع تقليب الصفحات باليدين إجراء لعملية التلقي يظل في تفاعل مع تلك الصورة العنوانية المضغوطة، وقد حاولت المخيلة استلهامها – ولو احتمالاً وتوقعاً حيوياً- فتشرع مع المقروء في بناء دقائق الصورة /العنوان.

فالجرّة المقلوبة رمز فراغها ثم إفراغها على الجسد؛ وكأن القُلّة رأس ذلك الشخص الموهوم في لوح الغلاف علامة التغْراب والسياحة في اللاموجود والمنظور واللوحان التشكيليان يتيمان جماليان يحيلان إلى الرسم والرسّام ذلك الفنان المبتور ذراعه فتمتزج ذاكرة التاريخ الثوري بجسد فنان يكرّس عملية التطهير الفني، وتبقى الجرّة معتلية اللوحين الفنّيين عنواناً للفن التشكيلي والفن عموماً ويُسدل ثوب الشخص على اللوحين تعليقاً رامزاً لموئل الجسد خلاف الذاكرة وقد سُكب ماء ذكرياتها في اللاّحيّز وتغدو مُؤَنْسَناً فاغراً فاه يستطلب من يُجالسه... !

أما صورة عنوان (عابر سرير)، فثمة صورة ذات مزخرف كالفسيفساء وداخل الصورة مركب غريب، حيث يبادئك الستار المسدول في هدوء مساكن وهو مقدمة "لديكور" الغرفة التي هي غرفة تضم سريراً وقد علق وراءه جدارية رسم عليها سرير مريض كأنها غرفة مستشفى فثمة صورة داخل أخرى، ولا أثر للسرير الثاني الخاص بالمريض سوى بعض أجزائه التي تطل من الجدارية وفيه أعمدة شاغرة من أي ثوب أو رداء أو المريض سوى معلقة البطاقة الاستشفائية للمريض المغادر لا يدري أحد أين مصيره، أما عن السرير الجميل المرتب فيحتوي نمرقتين (وسادتين) إحداهما وهمية فذاك المريض مقرون بنمرقة هي الذاكرة في سيمياء غرائبية مرتبطة بمشاهد (ذاكرة الجسد) وغيرها، وكأن الذاكرة أنسنت فوق السرير لتوحي بأن العابر لا يقيم في الأسرة وإنما يقيم هناك في الذكريات؛ فهو مفقود في الصورة، وكأنه رمز للموقف الأدبي الروائي وصورة النموذج البشري الذي قد يتعدد ترداده في قصص ....واقعية لأشخاص يعبرون الأسرة/ الذاكرة؛ والعبورية دليل الصدمات والتحولات من مشهد إلى آخر... وفوق السرير يرتمي قطعة جميلة منحنية تخترق إطار الصورة والسرير معاً، وكأنها إشارة إلى حركة العبور...؟[35]

وصورة غلاف الرواية الفرنسية للرسام الروائي فيكتور هيجو "البؤساء/ Les Misérables" توحي بأخزل صورة وأخصرها يطوى الأحداث المأساوية لكل بؤساء الرواية ونماذجها البشرية في موقف أدبي مثخن بجروح الإحباط والأسى والتشرّد والبطالة والإقصاء...؛ ولعلها صورة بطلة السّرد "كوزيت" وهي نموذج مختار في صورة الغلاف كافٍ للتعبير عمّن سواه داخل الرواية المخطوطة وداخل رواية الوجود أيضا

وصورة الغلاف إلماع ذكي يحرج المتلقي ويحفر فيه ذكرى الصورة المعتصرة الجامعة لكل الشريط الدرامى داخل المتن الروائي، فالجزء يذكر الكل؛ ومنه فالصورة معادل خطابي يعضُد عنوان العمل الأدبي.

أما في نماذج الشعر العالمي – وهي آلاف – فثمّة ريشة الرسّام التي تُجمّع جزيئات الديوان في نقطة واحدة تليق ومقام الواجهة العنوانية، كصورة الشاعرة نازك الملائكة فالديوان ديوانها، وكأننا بصورتها هي ديوانها كله؛ ومن هنا يُعلم مدى وقع العلَم/ الشاعرة في كل ما شعرت به وبه كتبت مشاهدها الشاعرية الساخنة بالأشواق والمشاجي والهزائم والساخرة من تكالب الآخر على الشرق بهمجيّة عافها الوجود فصورة العَلَم- نازك وغيرها- في واجهة الأثر الأدبي ليس معناه كسب الشهرة ورمز الخيلاء ولقب الإذاعة والزهو و"بورصة" الإشهار والمتاجرة؛ وإنما نحسبها ذات معنى أعمق وفي تاريخ الذاكرة والقراءة وشحصيات القرّاء الألبّاء أثبتُ وأرسخُ لأنها صورة العَلَم الذي عاش لغيره من البشرية والكون وأسمى معاني المُثُل والقيم والحياة المرغوبة في هذا الوجود الشاحب.

وتلك طبعة جديدة لديوان الإلياذة الجزائرية لصاحبها مفدي زكريا، طبعة ذات صورة أبلَغ في إرساليات موحية وهي متحركة رغم وسْمها على الورق في غلاف الإلياذة، لكن من يُنْعم النظر والتأويل فيها يدير شريطا سينمائيا مخياليا خاصاً به –وههنا نكتة إعجازية ومنحة ربانية هي المخيال المتصور المؤوِّل الذي حبا الله به عبده وله يسّره ابتغاء الادّكار والاستحضار- فثمة لقطة لحادثة المروحة في استرداد تاريخي يشي بذاكرة الاحتلال وسياسة الأطماع والتسلّط ولقطة رموز المقاومة الجزائرية الباسلة التي نهضت للحفاظ على بيضة الوطن والشعب ومن فوقها لقطة رمز الخلف سليل المقاومة ممثلاً في كل جندي من جيش التحرير ومناضلٍ فيه ثم لقطة أعمدة وقلاع وحصون كشاهد تاريخي للعمران الحضاري ورسوخ قدمه في الجزائر جزائر التاريخ والجغرافيا معاً ثم لقطة طفلين من جيل الحرية، وما بعد انتزاعها علامة على براءة السّلم والسلام والخصوبة والإنعام، وثمّة مشهد الشاعر وهو يقرأ الإلياذة في صحيفة بين يديه، هو رمز الكلمة والكتاب الخالديْن خلود الفكرة والرسالة

الشعرية ! فتلك صورٌ ملحمية تحيل إلى فن الأوبرا والسينما كأفلام الثورة والحرب التحريرية وغيرها.

أما فيما يخص كتاب الدكتور محمد غنيمي هلال وهو في الحقل النقدي ظل الإبداع؛ حقل يصطحب غلافه بلوْحة فنية دلالة على تلاقح الصورة الأدبية المنقودة مع صورة الرسّام المُبدع لما بينهما من تواشُج العُرى الجمالية والبلاغية؛ فالصورة في الغلاف وحيٌ فن يخفي في طيّاته المتْنَ بخطابٍ إبراقي يحمل المتلقي على التوقّع والوقْع وعُمق التأثّر ومشارك المرسِل... ومثْل ذلك كتابه الموقف الأدبي في طبعة دار العودة وغيره من كتب النقَدَة عربيا وغربياً...

فوظيفة القِران المنهجي بين العنوان والعمل واختزالهما في صورة ما مفتاح نقدي للناقد المتخصص وللمتلقي وللمخرج السينمائي كذلك؛ لأن الصورة رسالة مفتوحة على استثمار المتن فيما بعد المتن كالفيلم وشريط الفيديو وخشبة المسرح والمشهد السينمائي؛ فالغلاف كرسالة إشهارية وخطاب إعلاني ذو وظائف جمالية إغرائية حاملة على الاستفهام والنقد والابتكار والدعاية وإشاعة العمل بين المتلقين.

ولخطورة هذه الوظائف نلفي ثقافة الصورة الالكترونية تترصّد كل ما من شأنه يعلَق بالأدب والإبداع والصورة؛ كغلاف كتاب(محمد) للشاعر والكاتب اللبناني صلاح ستيتة، الذي أثار حفيظة من طالبوا بمصادرة الكتاب وقد صدر عام 2000 بالفرنسية بسبب تزيينه بمنمنمة إسلامية رائعة تصوّر المعراج وتعود إلى عام 1436م، وهذا ما فاجأ الأوساط الثقافية وحمل الجميع على التّسآل والبحث؛ ومما أجاب به الكاتب ستيتة «لا أفهم... أعترف أني لا أفهم!»، مرارا ردّد الشاعر ستيتة هذه العبارة، خلال سئوال طرح عليه ليبيّن موقفه أمام منع الكتاب.!

ومنه فالقول الفصل في مثل هذا السياق وشبيهه يحتاج إلى المناداة بخطاب علمي منهجي معرفي حكيم مسؤول، كالمناداة بنقد حصيف في المنهج التداولي والصورة ومنهج التلقي والصورة، وكل نقد فني خبير بالنقد الأدبي السالف سياقاً ونسَقاً قديماً وحديثاً وخبيرٍ بالخطاب الصّوري الإلكتروني وجنيسه المتجدّد اليوم في الساحة الأدبية والإعلامية؛ من أجل هذا يفكر بعض الدارسين والبحّاثة فيما يمكن أن يرْعى هذا

الخطاب، كما كتب الدكتور شاكر عبد الحميد كتابه (التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوّق الفني).

الخاتمة:

1 - الصورة الإلكترونية تحفظ ماء الأدب وجماليات شعريته وصناعة متقبّليه وثَرَاء مُبدعيه وأصالة ناقديه متى ما كانت الصورة موجّهة توجيه الرسالة الهادفة التي تخدم الإنسان والحياة.

2 - زمنية الصورة والتصور والتصوير أحقّ بحفر الرسالة في خَلَدِ المتلقي في كل الأحوال مادام المخيال والادّكار والتذكر والاستحضار والإيحاء من لغات الذهن البشري مبدعاً وناقداً ومتلقياً...

3 - الصورة معطاء تؤثر في الأدب؛ فكثيراً ما حملت المبدعين على تمثّل ما شاهدوه في قصائدهم ورواياتهم وقَصَصهم ومكتُوبهم ومنظومهم حتى إذا جاء الخبراء بالصورة الإلكترونية أغْنوا ذلك بإثرائه وتقديمه مشاهد ميسورة للمتلقي المشاهد وفاقاً لحركة الزمن !

4- ضرورة انسجام ما بين النّقد الأدبي بأدواته التقليدية والنقد الفني المخصوص بالصورة الإلكترونية والمشهد السينمائي وما شاكل ذلك على منوال النقد التمثيلي والنقد السينمائي...

5- لغة الصورة لغة صامتة من حيث إنها ناطقة لأنها بغير اللسان المباشر وناطقة من حيث إنها صامتة لأنها تشمل ألسُن قومٍ يتحدثون؛ فلغتها ضامّة للُغات اللسان واللون والحركة والإيماءَة والرّسم والديكور... فالسينما تحتوي عملاً أدبياً قائماً بذاته وزيادة تترجم لغته الفنية والسردية والحدثية وتعكسه خطاباً حركيا بالصوت والصورة والحياة العينية؛ ومنه فالصورة هاته ذات شعرية وأدبية وانزياح وتناص وغيرها من خصيصات الخطاب الفني.

6- كثيراً ما توقظُ الصورة الإشهارية الدّالة حسّ الشّعار والنثّار فيُبدعون استجابة لمثير تلك الصورة، كما فعلت صور الأطفال الفلسطينيين المزقين وغيرها من صُور الدراما البشرية في العالم، صور هادفة فاعلة تحمل المتلقي على الاستجابة للمؤثر

الصوري كما تحمله على الإبداع أو النقد أو ردة فعل ما؛ كالذي فعلته صورة الشهيد محمد الدرة في الشعراء وغيرهم ...؟!

7- تلقي المشاهد للعمل الأدبي عبر الصورة الإلكترونية مجتمعاً مع غيره أو منفرداً يدعوه إلى تداول الحديث النقدي عن تلك المشاهد؛ وبالتالي تظفر الصورة بنقد منفتح متعدّد بوجوه متقلبة في تَرْدَاد للتأويل والوقع والتوقّع، وذاك أوسعُ فضاءً من حال الإبداع المخطط.

و مما يمكنني اقتراحه في هذا الملتقى هو :

1 / تخصيص مجلة دورية لدراسة الصورة وثقافتها.

2 / إنشاء مجمع عربي وعالمي لدراسة الصورة في التلقي والفاعلية

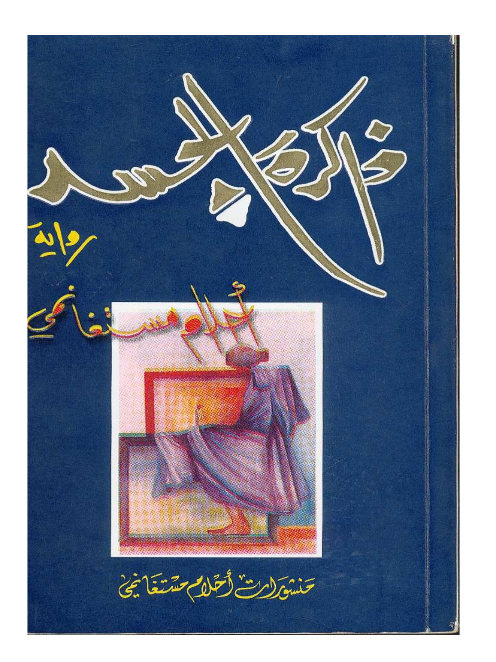
3 / الإجماع على تأليف موسوعة عالمية أو معجم عالمي خاص بالصورة وما يتعلق بها من خلال اللغات كالعربية و الإنجليزية والفرنسية وغيرها.

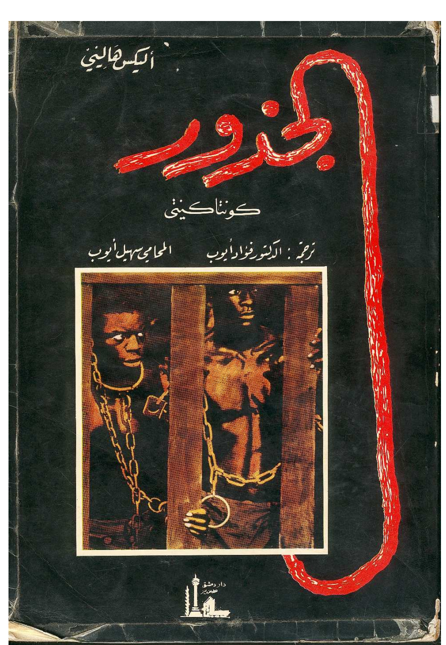
4 / التفكير في فتح تخصص الدراسات العليا يعنى بمجال الصورة والأدب المشهدي .

5 / تحديد شروط علمية في منهجية إدراج النشر الإلكتروني بما فيه خطاب الصورة دعما لتجربة اتحاد كتاب العرب للنشر الإلكتروني، وما جرى مجرى ذلك.

ملحق بعض النماذج الصورية: هذه بعض النماذج المدروسة في بحثي قصد دراسة الآليات المُتقصّدة من لغة الصورة ومقارنتها بلغة البيان المكتوب والمسموع والمخطوط والمشهود والمنظور...، ثم الكشف عن جماليات الإبلاغ والتوقع والاستجابة، وفعل العمل الصحفي والإعلامي والتجاري والعلمي والفني التقني والنقدي الفني... في توجيه الصورة موازاة مع الأدب العربي والعالمي... ومحاولة استنتاج فعاليات الصورة ووظائفها الفاعلة في استيساع الرسالة الأدبية وكسب المتلقي المرغوب فيه إنسانياً !


مفدي زكرياء
شاعر الثورة
إلياذة
الجزائر
مؤسسة مفدي زكرياء
الديوان الوطني لحقوق المؤلف
والحقوق المجاورة


ذاكرة الجسد
رواية
أحلام مستغانمي
منشورات أحلام مستغانمي


أليكس هالي
الجذور
كونتا كينتي
ترجمة: الدكتور فؤاد أيوب
المحامي سهيل أيوب

الهوامش:

1- ينظر: د. مصطفى ناصف، الصورة الأدبية، مكتبة مصر، القاهرة 1958م، ص150 وما بعدها، وينظر: د علي البطل، الصورة في الشعر.

العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري دراسة في أصولها وتطورها، دار الأندلس للطباعة والنشر، ط1401:2هـ-1981م، ص15-51.

2 - ينظر: زينات بيطار، غواية الصورة، النقد والفن تحولات القيم والأساليب، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1: 1999، وينظر: مجموعة باحثات، الصورة وتجلياتها البصرية في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1: 1998م.

3- ينظر: موقع: (البصمة) www.google د.خالص كنجو، معجزة البصمة، د.محمد السقاعيد، البصمة بين الإعجاز والتحدي.

4 - سورة التغابن، الآية3.

5 - سورة الحشر، الآية 24.

6- د.عشراتي سليمان، الخطاب السياسي والخطاب الإعلامي في الجزائر، مدارسة لسيمونتيك القول والفعل والحال، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2003، ص 79، 80.

7- ينظر: عبد اللطيف عدنان، نجيب محفوظ في السينما المكسيكية: عن هجرة نص "بداية ونهاية" من القاهرة إلى ميكسيكو سيتي، وغير هذا النموذج كثير (cinematech WWW.Google)

8 - ينظر: ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، عمان، الأردن ط1: 1997.

9 - د.نبيل راغب، موسوعة الفكر الأدبي، دار الغرب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ط:2002، ص130، وينظر: د. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار العودة، بيروت لبنان، ط1: 1982م، ص291-360.

10- د. جمال شحيد، خطاب الحداثة في الأدب، ص 71 ، 72.

11- ينظر: م .ن، ص 72، وينظر: عبد الفتاح قلعة جي، جماليات عربية إسلامية في تشكيلات الحضارة الاندلسية (مقال)، محلة المعرفة، وزارة الثقافة السورية، دمشق، سوريا، ع 512 1427 هـ - 2006 ، ص 77.

12- محمد صوف، مغامرة النص في السينما المغربية، (مقال) بمجلة العربي، وزارة الإعلام الكويت،ع 2001،514، ص 134.

13- ينظر: د. حسن عطية، وقائع موت معلن، من الرواية إلى المسرح فالسينما، (مقال) مجلة العربي، ع 514، ص 140.

14- ينظر: أسعد فضة، بين بدايتين،(مقال)، مجلة العربي، ع 546- 2004م، ص 94، وينظر: نديم جرجورة، الواقع الإنساني في الفيلم الوثائقي (مقال) مجلة العربي، ع 546، 2004م، ص 110.

15- د.مهندس محمد نبهان سويلم، التصوير والحياة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، جمادى الأولى-الثانية 1404هـ - مارس 1984م، ص 9.

16- ينظر: د.مهندس محمد نبهان، التصوير والحياة، ص 15-27.

17- هيغل، المدخل إلى علم الجمال فكرة الجمال،ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطابعة والنشر، بيروت، لبنان، ط3:1988، ص 157، 158.

18- ينظر: مجلة العربي، عدد خاص بالسينما في احتفاليتها لمرور مائة عام، 1995، عدد 439 المقالات، ص: 13، 14، 26، 61، 72، 81، 102، 124، 134، 144، 156، 160، 174، 180.

19 - عبد العزيز طليمات، الوقع الجمالي وآليات إنتاج الوقع عند وولف غانغ إيزر (مقال)، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1986، ع5، ص68.

*- ثمة علم قائم بذاته يدعى "الإكونوغرافيا" (Iconographie علم يختص بحقل الصورة وبكل ما يتعلق بها من حيث الوضع والألوان والأشكال والخطوط والمعاني التي تحملها أو توعز بها)، لهذا ينظر: د.عشراتي سليمان، بديع الزمان النورسي، سيمياء الشكل والصميم، شركة نسل للطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، ط1: 1422هـ- 2001م، ص11.

20 - ينظر: قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2005، ص21، 163- 199 وغيرها.

وينظر: دليلة رسلي وآخرون، مدخل إلى السيميولوجيا (نص- صورة)، ترجمة عبد الحميد بورايو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص15، 69، 77.

21 - محمد الهادي المطوي، شعرية عنوان كتاب "الساق على الساق في ما هو الفارياق" (مقال)، مجلة الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج28، ع1، يوليو سبتمبر 1999 م، ص 458.

22- ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق د.عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ج1، ص 60، 61، وحبيب مونسي، القراءة والحداثة، مقاربة

للكائن والممكن في القراءة العربية، دراسة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا 2000، ص 232-234.

23- ينظر: أليكس هاليني، الجذور، كونتا كينتي، ترجمة د.فؤاد أيوب، المحامي سهيل أيوب، دار دمشق للطباعة والنشر، سوريا.

24- رولان بارت، مقالات مطولة(البلاغة الجديدة)، قراءة جديدة للبلاغة القديمة، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، البيضاء، المغرب، 1994، ص 95.

25- ينظر: عبد الحميد بن هدوقة، ريح الجنوب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1980، ص7.

26- جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997، ص 60.

27- ينظر: بيار غيرو، السيماء، ترجمة أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط 1984، ص 138، 139.

28- ينظر: غسان كنفاني، ما تبقى لكم، مؤسسة الأبحاث العربية، مؤسسة غسان كنفاني الثقافية بيروت، لبنان، ط3، 1983.

29- ينظر: محمد شاهين، آفاق الرواية (البنية والمؤثرات)، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، سوريا، 2001، ص161- 169.

30- محمد الماكري، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1: 1991، ص242.

31 -CF., : Gérard Genette, Seuils, Dépôt Légal, Février 2002, P : 85 86.

32- أحلام مستغانمي، ذاكرة الجسد، منشورات أحلام مستغانمي، بيروت، لبنان، ط:17، 2001 (الغلاف).

33- د.عشراتي سليمان، الخطاب السياسي والخطاب الإعلامي في الجزائر، مدارسة لسيمونتيك القول والفعل والحال، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2003، ص 78.

34- ينظر: صورة غلاف الروايتين في الملحق.

35- موقع الانترنت، غلاف الصورة. www.google، وفي المضمار نفسه ينظر: د.حسين علي محمد، أحمد فضل شبلول، النشر الإلكتروني بين الحاضر والمستقبل، وحوار مع الشاعر المصري أحمد فضل شبلول.

دور الأسرة والمدرسة وأثرهما في العملية التعليميّة

أ. نسيمة نابي

جامعة مولود معمري-تيزي وزو

تعتبر اللغة الوسيلة التي يتم بها التفاهم بين البشر، ومن الطبيعي أن تكون لغة الأم هي التي يكتسبها الطفل أولا، فالطفل يتعلم اللغة عن والدبة قبل أن يتعلمها عن المجتمع الخارجي أو المدرسة فتنشأ بذلك العلاقات الاجتماعية بين الطفل وأمه منذ الميلاد وتكون هذه الأخيرة مبنية على الود والحب والعطف، ثم يقل اعتماده على والدية بعد دخوله المدرسة، وهنا يبدأ الطفل في تكوين شخصيته من خلال احتكاكه بغيره أو بالمحيط الخارجي وذلك لأنه يخرج من مرحلة التصرف الذاتي حيث يتصرف فيها هذا الأخير وفق رغباته الخاصة دون أن يحيط النظر أو الأخذ بعين الاعتبار آراء المحيطين به، فيتصل مع غيره أو مع المجموعة فيشاركهم في كل ما يوكل إليه من أعمال أو نشاط أو مشروع، فاكتساب المهارات اللغوية لدى الطفل مرتبط بعوامل متعودة كالوراثة، والمحيط وعوامل أخرى مثل:

- اكتمال بعض الأجهزة العضوية ونضج بعض الأنسجة العصبية والعضلية.
- تدريب مخارج النطق بعد اكتمال نضجها عن طريق التعلم.

وما يلاحظ بصف عامة في مجال اكتساب المهارات اللغوية عند الأطفال هو اختلافهم من ناحية الاستعداد والقدرة على التعلم وتتدخل في ذلك عوامل عدة.

أ- **العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي:** وهي متعد ومنها: العمر، الذكاء الجنس، البيئة الاجتماعية للطفل، الجو الأسري وغيرها ونركز بالأساس على:

- **العمر الزمني:** فكلما يتقدم الطفل من حيث العمر يتقدم كذلك في تحصيله اللغوي، وتزداد قدرته في التحكم في اللغة، لأن السن يلعب دورا هاما من حيث النضج العقلي.

– **الصحة العامة:** فالطفل السّوي يكون أكثر نشاطا والماما بما يدور حوله بعكس الطفل الذي يكون عليل الصحة، فهذا أيضا يلعب دورا مهما من حيث اكتساب الطفل للغة، أي أنه يؤثر في النمو اللغوي لدى الطفل.

– **الجنس:** اثبت معظم الباحثين أن «النمو اللغوي عند البنات يكون أسرع منه عند البنين، وذلك فيما يتصل بعدد المفردات وطول الجمل والفهم...»[1].

– **الذكاء:** فالطفل الذي لديه استعداد عقلي قوي، يكتسب بسرعة اللغة فنجده يتكلم كثيرا ويتلذذ بالاستماع إلى غيره، وذلك عكس الذي يكون لديه استعداد عقلي متوسط أو ضعيف فنلاحظ عليه بطاه في اكتساب باللغة وتعلمها ولكن هذا لا يعني أن كل طفل يتأخر في الكلام بالضرورة ضعيف العقل أو غبيا.

– **البيئة:** فالظروف المحيطة بالطفل في الأسرة التي ينشأ فيها لها علاقة من حيث اكتسابه وتعلمه للغة، فالطفل الذي ينشأ في بيئة مريحة، تتوفر فيها كل وسائل الترفيه، وأهاليهم متعلمين يمكنهم ذلك بالتزود برصيد لغوي كبير خاصة من حيث المفردات يعكس من ينشأ في بيئة فقيرة، فالبيئة تلعب دورا هاما في نمو الطفل في جميع المجالات.

– فارتفاع مستوى الأسرة يساهم في تسهيل عمليات اكتساب اللغة وتكوين المفاهيم والتعبير عن الأفكار، فجو الأسرة ومدى اهتمامه بالتكنولوجيات يساهم الأطفال على رؤية الأشياء والتعامل معها خاصة الألعاب والأدوات التي تفي معارف التلاميذ وتساهم على تعلم العلوم.

مراحل الطفولة:

أ- **المرحلة الأولى (بين 2 و5 سنوات):** وتتميز هذه المرحلة بالميل إلى الحركة والعب والتجارب بالأشياء المحيطة به، فالطفل في هذه المرحلة فضولي يكتسب المعرفة بتجارة الشخصية، فيحاول اكتساب خبرته ومهارته باللعب، فيصبح أكثر ثقة بنفسه وأكثر اطمئنانا إلى بيئته.

ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تكوين فكرة عن ذاته وذلك بالتعامل مع البيئة، وعن طرق التقليد تتوضح لديه الأمور أكثر وغالبا ما يكون الطفل في هذه المرحلة عنيفا في انفعالاته، كثير المخاوف، شديد الغيرة وفي نهايتها نجده كثير الأسئلة متعطشا للمعرفة والاكتشاف وفي هذه الفترة ينبغي توجيه الطفل بما يتفق مع المبادئ العامة للتربية لتكوين الطفل تكوين هادئا متزنا، لذلك ينبغي على الأولياء الحرص على أن تكون معاملتهم للطفل في هذه المرحلة ثابتة غير متذبذبة، فيتم إرشاده إلى ما يصح أن يفعله وما لا يصح أن تفعله.

ب- المرحلة الثانية: (بين 5 و12 سنة): وفي هذه المرحلة يميل الأطفال نحو إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، بالانتقال من مرحلة الكسب إلى مرحلة الإتقان وينتقلون في هذه المرحلة من مرحلة الخيال والإبهام والتمثيل إلى مرحلة الواقعية أو الموضوعية.

وباعتبار العائلة والأسرة البيئة الاجتماعية الأولى التي يتلقى فيها أول دروسه الاجتماعية، فكان لزاما على الأب والأم تربية أبنائهم وتعليمهم الأخلاق والمهنة، لكن الملاحظ في يومنا هذا أصبحت منعزلة وخاصة «فالطفل لا يعد إعدادا كافيا لحياة المجتمع الواسع... لهذا فهو بحاجة إلى المدرسة، والمؤسسات التربوية الأخرى لتكمل تربية الطفل بشكل كامل».

- **أهمية التربية:** أن العملية فيما معني، وخاصة في البيت، لم تكن الأسرة أو العائلة تولي لذلك العناية المستحقة، بحيث لم يكن الوالدين يشعران بعظم المسؤولية الملقاة على عاتقها، اعتقادا منهما أن توفير الطعام والشراب والكساء للطفل هو كل واجباتهما، وقد يعتنيان بتعليم الطفل مهنة يكتسب منها ويعيش، وكثيرا ما كانت تلك المهنة هي مهنة الأب.

أما في وقتنا هذا، فقد أصبح الأولياء يولون أهمية وعناية فائقة بتعليم أولادهم وتربيتهم أحسن تربية، كما أصبحت الأبوة والأمومة علما وفنا، فصارت المدرسة مكانا يعج إليه كل الأطفال يقضي فيها أبناء الأمة جزءا كبيرا من حياتهم، استعداد للحياة المقبلة وبناء المستقبل لذلك «سعت المجتمعات إلى تعليم المرأة حتى تعي واجبها كأم وكمنشئة لأجيال المستقبل... وقد كان لخروجها هذا إلى المجتمع، أثر حساس

جدا في تربية الأطفال، إذ أن دورها في البيت، وبقائها بجوار أبنائها يعتبر أعظم واجب لها ولا يقارن أبدا بالواجبات الأخرى »[2].

– **التعلم:** إن التعلم عملية تبدأ من الحاجات العضوية للطفولة لتنتهي إلى الحاجات التي تتطلبها الحضارة، حيث نتحول الحاجات المحدودة للطفولة إلى رغبات عديدة لا يتصل بعضها بالحاجات العضوية الأولى « فالتعلم هي عملية حصول على معرفة بشكل واع انطلاقا من تلقي خارجي كالمعلم مثلا، وقد تعددت أراء العلماء حول تعريف التعلم حيث يرى جيتس (GATES) أن التعلم هو تعبير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة يتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد لاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة»[3].

ويرى بعضهم أن التعلم « هي العملية التي تتولد بواسطتها فاعلية ما عن طريق الاستجابة لوضع محيطي...»[4].

– والتعلم بعكس الاكتساب الذي هو « عملية تلقى المعلومات والمعارف وتتم هذه العملية دون عناء ولا جهد كان يكتسب الطفل لغة أبوية، وذلك دون دراسة مسبقة لقواعدها وهذا يعني أن الطفل يملك قدرات فطرية تساعده على تقبل المعطيات اللغوية وعلى تكوين بنى اللغة من خلال ما تلقاه »[5].

في حين التعلم يتمثل في:

- تعديل السلوك عن طريق الخبرة والتدريب.
- اعتماد مجموعة من الخطوات التي تقترب بالفرد إلى السلوك الناجح.
- **الطفل والمدرسة:** قد كان سابقا ينظر إلى المدرسة على أنها مكان للدراسة وتلقين المعلومات وعرض المشكلات الخاصة بالمنهاج والبحث عن أنجع الوسائل من نقل مواد الدراسة باختلافها من أذهان وعقول المدرسين إلى الأطفال لكن في السنوات الأخيرة اتضح للمشتغلين بتربية النشء وحدة اجتماعية يتعلم الطفل

فيها كيف يعيش ويتعامل مع الآخرين، وكيف ينافسهم أو يتعاون معهم بهدف التعرف على كيفية تفاعله مع العالم الخارجي عندما يخرج إليه، مما جعل المدرسة تنبغي وتقوم على أسس تعليم عملية تسمح للطفل بإنماء خبراته اليدوية والفكرية وتنمي قدراته وتحفز فعالياته ومواهبه للعمل والإبداع بالاعتماد على مبادئ دور المتعلم والمعلّم وهي كالآتي:

أ- اقتراح تحديات وطرح إشكاليات كانطلاقة.

دور المعلّم	دور التلاميذ
يحفز وينشط ويوجه ويرشد يطرح مشكلات واسطة يقرب ما بين الطفل والبيئة يحياها في حياته اليومية.	يتساءلون ويحاولون الربط بين الأحداث.

ب- البحث والاكتشاف: وفي هذه المرحلة يبرز دور التلميذ بشكل بارز وتتمثل في:

دور المعلم	دور التلميذ
يساعد ويسال يبعث الحماس لدى التلاميذ عن طريق المناقشة وتبادل الأفكار.	يلاحظ ويقارن ويطرح تساؤلات يحل ويفسر.

جـ- بناء المعنى: يحاول التلميذ تقديم الاستنتاج وتحديد أهم الأفكار واستنباط القاعدة... وغير ذلك.

دور المعلم	دور التلميذ
يساعدهم ويوجههم للتمكن من الوصول إلى تحديد النتائج واستخلاصها يقوم بتقسيم مدى فهم التلاميذ واستيعاب للموضوع أو المشكلة المطروحة.	يعمل على تنظيم المعلومات واستخلاص النتائج وتقديم الحلول.

د- التدريب: تخصيص حصص تدريبية للتمكن من ترسيخ المعلومات والتي توصلوا إليها وتطبيقها في الميدان والعمل بها في حياتهم اليومية بهدف تقويم أعمالهم ومدى فهمهم وإبراز قدراتهم على تنفيذ المهارات وبمساعدة المعلم من خلال تركيزه على النقاط التي يجب التركيز عليها وتعديله التجارب حتى توافق احتياجات التلاميذ.

- **دور روضة الأطفال في النمو اللغوي والتنشئة العلمية:** تعتبر حديثا الروضة بمثابة تجربة أولى لحياة الجماعة بالنسبة للطفل حيث يشعر هذا الأخير ينوع من القطيعة عن حياة الأسرة وعاداتها فيبدأ أو يباشر من خلالها أول الدروس العلمية في التعاون والعمل المشترك، ونتاج له فيما فرص ممارسة اللغة بشكل أوضح، فيتم الاهتمام بقدرات الطفل التعبيرية وتنمية قدراته على الكلام إلى جانب الاهتمام بالسلوك الخلقي للطفل حيث يعمل الطفل في هذه الفترة أو المرحلة (وجوده في الروضة) على تطبيق مقاييس الصواب والخطأ على نفسه وغيره من الأطفال وفق توجيهات وإرشادات المربي باختياره الموضوعات والوسائل اللازمة في مجال التربية اللغوية بالحضارة والروضة حيث يتم الاعتماد في غالب الأحيان على الصور المرسومة أو الشمسية ورواية الحكايات والمطالعة، وأداء أناشيد مختلفة... وغيرها تشجع الطفل على الاستماع وعلى تحسين نطقه وإثراء قاموسه اللغوي وعلى اكتساب المهارات اللغوية الصحيحة.

لهذا وجب على دور الحضانة وضع خط تربوية تقوم على أساس علمي ووضع قواعد تراعي فيها إمكانات الطفل وبيئته في الاعتبار، واختيار المناهج والوسائل التربوية الملائمة وكذا الاهتمام بالحالة النفسية للطفل والاهتمام بمحيطه أو عالمه الخارجي ومراعاة المستوى الثقافي والاجتماعي لكل طفل (وفق تفاوت القدرات والفروقات الفردية).

وما دام موضوعنا هو الاهتمام بمدى مساهمة الأولياء والمدرسة في التنشئة العلمي والاهتمام بالرصيد اللغوي للطفل، وباعتبار الطفل كائن حي يولد بقدرات فطرية موروثة، وباعتباره فردا من أفراد البيئة، فهو يتأثر بما فيها من ظروف بيئية سواء كانت قاسية أو ميسورة.

وهذا التأثير يظهر في ميادين شتى من الحياة، وبما أن اللغة تخضع بدورها لهذا التأثير فان الطفل يرتد رصيده اللغوي إذا كان في موطن يسوده الحرمان والفقر ويزداد إذا كان في موطن خصب.

وبانتقال من البيت إلى المدرسة اللذان هما وسطان مختلفان وذلك أن الطفل يستعمل في البيت اللغة العامية في حين أنه في المدرسة يتعامل باللغة الدراسية (خاصة في القسم). ونوضح الفرق بمثال وهو كالأتي:

– **العينة:** قسم السنة الثالثة ابتدائي من مدرسة ابتدائية خاصة مدرسة «فوروكو الصغير» الواقعة في حي البرج تيزي وزو وقد اشتملت العينة ثلاثة أطفال بقسم الثالث ابتدائي من بين 14 تلميذا، وذلك بأخذ بعين الاعتبار مرورهم من دور الحضانة، ومعرفة المستوى الثقافي للأولياء، علما أن هذه المدرسة تتوفر على دور للحضانة قبل سن التمدرس، والمدرسة ابتدائية يباشر بعدها الطفل أو التلميذ الدراسة فيها.

وقد كان الهدف من ذلك جمع رصيدهم اللغوي لبيان أي منهم ساهم في تكوين نسيج لغوي بناء على عوامل أسرية وكذلك الدور الذي تلعبه البيئة ومدى تأثيرها على اللغة من حيث التمكن منها واستعمالها.

وقد تم اختيار الطفل المتمدرس للطور الثالث ابتدائي كونه مقبل على تعلم اللغات الثلاث: اللغة الأم واللغات الأجنبية الأولى ولثانية (الفرنسية والأجنبية) مما يتيح تتبع المراحل الأولى للصدام أو الاحتكاك بهذه اللغات.

وملاحظة كيفية تعامله معها والقدرة على استعمالها استعمالا تنافسيا مع اللغة الأم، وقد تطرقت إلى ذلك بصورة سطحية باعتماد مثال فقط لا أكثر اعتمادا على ثلاثة تلاميذ من القسم، وهم ذوي مستويات متباينة من حيث المستوى المادي والثقافي.

وقد تم تحديدهم كالأتي:

الاسم	لغة الأم	المستوى الثقافي والاجتماعي
أكلي	العربية الدراجة	مستوى ثقافي عال، حالة اجتماعية ميسورة، والده عامل بمؤسسة بالصحراء وأمّه ما كثة بالبيت.
نايل	العربية الدراجة	حالة اجتماعية جيدة، والده متوفى أمه ماكثة بالبيت.

تينهنان	القبائلية	حالة اجتماعية متوسطة والدها عامل بشركة عمومية أمها ماكثة بالبيت.

وقد تم التركيز عليهم في مجال الاهتمام بقدراتهم التعبيرية في مجال المحادثة والحوار بمراقبة مفرداتهم وتراكيبهم، علما أن الطفل لما يتعلم لغة ثانية يجد بعض القضايا سهلة، كما يجد بعضها صعبا وربما يعود ذلك إلى اختلافها عن اللغة الأم ولذلك لا بد دائما الاستناد دائما إلى المخزون اللفظي الذي يأتي به التلميذ من البيت.

واعتمادا على العينة المنتقاة لاحظنا ما يأتي:

1) **أكلي:** لديه رصيد لغوي معتبر بالمقارنة مع غيره، لأن لغته الأم هي العربية العامية، فلاحظنا أنّه هناك توافق في لغته في بعض الألفاظ في لغته الأم وفي لغة المدرسة (التي يتمدرس بها وهي العربية الفصحى) مما سهل عليه ترسيخها في ذهنه ومعنى ومثل ذلك قوله:

اللغة الأم	اللغة الثانية (العربية الفصحى)
بابا	بابا
جاه	جاء
يقرا	يقرأ
راح	راح
كلا	أكل
الشميسة	الشمس
الباب	الباب
السوق	السوق
البيض	البيض
البيت	البيت
لعنب	العنب
لكلب	الكلب
كاس	كأس

فنلاحظ من خلال هذه الكلمات أن الألفاظ التي كان يتعامل بها بلغته الأم تتوافق والمفردات أو الألفاظ التي وجدها في برنامجه الدراسي في القراءة، لذلك بقيت راسخة في ذاكرته مما ساعده على سرعة الفهم أكثر.

ونقارنه الآن بالتلميذ (نايل) وهي كالآتي:

اللغة الأم	اللغة السكانية (العربية الفصحى)
جاه	جاء
إطج	الشمس
الحليب	الحليب
مامو(Maman)	ماما
زرق	ازرق
يقر	يقرأ
السوق	السوق
احم	أحم
روح	إذهب
طاح	سقط

نلاحظ أنه فيه بعض التوافق بين الألفاظ المتداولة التي يستعملها في اللغة الأم مع اللغة العربية الفصحى.

واعتماد على نفس المثال نرى ما خزنته التلميذة تينهنان التي تتكلم اللغة القبائلية ومستواها الاجتماعي والثقافي بسيط وهو كالآتي:

اللغة الأم	اللغة الثانية (العربية الفصحى)
يما	ماما
يساد	جاء
أزڤزاو	أزرق

أيفكي	الحليب
أخام	الدار
ثبورث	الباب
بابا	بابا
السوق	السوق
أزقّغ	أحمر
إطيج	الشمس
يقر	يقرأ
دابخ	كرة

فمن خلال هذه الأمثلة البسيطة نتبيّن التفاوت الموجود بين هذه العناصر نظرا لتباين مستواهم الثقافي والظروف الاجتماعية التي نشأ فيها كل منهم وباختلاف المخزون الذي أتى به كلّ واحد منهم من البيت.

وبالتالي يمكننا تصنيف هذه العينة كالآتي:

- **فئة النجباء:** وننف فيها التلميذ أكلي.
- **الفئة المتوسطة:** ونصنف فيها التلميذ نايل.
- **الفئة الضعيفة:** ونصنف فيها التلميذة تينهنان.

وبالتالي نلاحظ المحيط الخارج وتباين الظروف يساهم الرصيد اللغوي للطفل إضافة إلى المحيط الداخلي الذي يعد أكثر دعامة للطفل والممثل طبعا في الأسرة.

والذي تجدر الإشارة إليه هو أن الكلمات التي يكتسبها الطفل ما قبل المدرسة أي في بدايات نموه في اغلبها ذات مدلولات محسوسة وخاصة فيما يخص الكلمات التي تدلّ على الأشياء أو كلمات متحركة أو قابلة للحركة مثل: (بيبي) طفل، بالون كرة، هوهو كلب، ومعظم الألفاظ التي يتعلمها الطفل في هذه الفترة ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها وتتوقف على: ما يحيط بهؤلاء الأطفال ويشد انتباههم من أشياء.

ما يتردد ذكره من أسماء وما يتكرر حدوثه من أفعال ونشاطات ما حيث يلتقط نماذج اللغة وعباراتها ومفرداته من أفراد أسرته في مبدأ حياته، ومن أقاربه وزملائه في اللعب عند ما يكبر ثم من رفاقه في الدراسة ومدرسيه بعد دخوله المدرسة.

واكتساب الطفل السنوي للغة ولمفرداته في المراحل الأولى من نموه ربما يكون كما يرى تشومسكي عضويا تلقائيا لان ذهن الطفل مهيأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلم واتجاهه لإثبات وجوده الاجتماعي اتجاه فري، ويبقى ذلك متوقف على:

- مدى تفاعل الطفل نفسه مع محيطه، وعلى الظروف المحيطة به.
- العوامل والمثيرات التي دفعته في ممارسته للغة أي الحوافز المشجعة له لاستخدامها.
- مدى ما يمتلك هذا الطفل من قدرة خاصة على إدراك معاني اللغة، وتعلم نطق ألفاظها وما لديه من دقة وسرعة في ملاحظة أوجه ومجالات استخدام هذه الألفاظ.
- نوع المفردات اللغوية أو الكلمات التي يسمعها الفل، وتردد في بيئته ووفق أنماط استخدامه والسياقات التي تستعمل فيها وكذا نسبة تكرارها.
- محتوى الألفاظ من حيث دلالتها على المفاهيم والخبرات المعروفة والمتداولة في محيطه اعتمادا على ملاحظته هو نفسه من تلك المفاهيم والخبرات.

وبهذا يمكننا القول أن:

الأسرة أو المحيط الذي يعيش فيه الفرد عامة والطفل بصفة خاصة ما هو إلا جزء من المجتمع الكبير الذي تظهر وتنمو فيه اللغة القومية والذي يشترط في ذلك هو الاهتمام ومراعاة أنماط الحياة وأساليبها لأن الألفاظ المتداولة أو التي يكتسبها تتباين وتتغير وفق حاجات الناس وأغراضهم وأساليب تعبيرهم في تطور لغاتهم وألفاظهم ومعانيهم فتشتق بذلك كلمات جديدة من أصول قديمة وتقترض ألفاظ غربية من لغات أخرى ومجاورة لها، وقد تستبدل ألفاظ بألفاظ أخرى رغبة في التعبير أو التجديد...الخ. (فمثلا في العربية ضيقت كلمة « فوه» إلى «فم» مدية سكين، تلفون هاتف...). وكما تلعب المدرسة دورا هاما في تلقين الناشئة باعتبارها مكان تلقن فيه المعلومات ويتم فيها التدريب على عادات ومهارات معينة وفق تنظيم خاص تحت إشراف جهود مشتركة فالمدرسة كما يقول **(جون ديوي)** (JOHN DEWY) «مؤسسة اجتماعية... وهي صورة للحياة الجماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيئ الطفل

للمشاركة في ميراث الجنس، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية»[6].

وقد اعتبرت مشكلة زيادة الثروة أو الحصيلة اللغوية أو مشكلة تواجه الطفل عند التحاقه بالمدرسة رغم أن دور هذه الأخيرة (المدرسة) يمكن في ضرورة تزويد هذا الطفل أو الناشئ بأكبر رصيد لغوي ممكن.

حيث يتمكن فيها الطفل أو الناشئ من تنمية وإثراء حصيلته من مفردات وتراكيب وأساليب وذلك لان الطفل في المدرسة عند احتكاكه بزملائه نجده يأخذ ويعطي معهم، فيحاورهم ويصغي إليهم، يتحدث معهم، يسال ويناقش ويجادل، يقبل ويتحدى فيمارس بذلك النشاطات اللغوية المختلفة.

فيلتقط بذلك الكثير من المفردات والتراكيب والأساليب والمعاني التي يكتسبونها من موارد اللغة المختلفة والبيئات الخاصة التي ينتمون إليها، كل بحسب أسرته ومحيطه ونشأته وموهبته، والذي يختلف في المدرسة عن الأسرة هو أنه في المدرسة يعيشها بمختلف مظاهرها ومستوياتها وأشكالها: كالفصحى المنقاة والعامية الدراجة... إلى جانب اللغات الأجنبية.

ويعتمد في ذلك على ما يمتلكه المدرس أو المعلم من مؤهلات علمية ومن براعة في أداء عمله، وعلى ما يمتلكه الناشئ نفسه من استعدادات فطرية لتلقي اللغة أو تعلمها وما لديه من بواعث نفسية وطموحات تحفزه على التعلم.

لكن الذي يلفت الانتباه والذي يدعو للاستقراب هو أننا لا نلمس دور المدرسة في تنمية اللغة القومية وتطويرها إلى درجة أن البعض وكأنهم غرباء عن لغتهم أو أنها غربية عليهم خاصة اللغة الفصحى، وربما يعزي ذك إلى:

1)- الخلط اللغوي الفج والكلام المهجن الذي يظهر بصورة بارزة في الوسط الاجتماعي وحتى في المؤسسات الخاصة سواء لدى الأساتذة أو الطلبة.

2)- الصراع الفكري والتذبذب الثقافي الذي يعيشه المجتمع العربي.

3)- تشجيع دور الحضانة لتعلم اللغات الأجنبية، ومتابعة البرامج الأجنبية.

4)- تلقيهم وتلقينهم اللغة دون ممارسة فعلية مباشرة خاصة من أجهزة وسائل الاتصال (لان الحديث من خلالها يكون من طرف واحد) وهي بالتالي عرضة للنسيان والاحتفاء مما يجعل الاستفادة من هذه الأخيرة (الأجهزة) قليلة الفعالية وحدودة...الخ.

5)- طبيعة البيئة التي ينشأ فيها الطفل والظروف المحيطة به.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن إدراك ما للاتصال والاحتكاك الاجتماعي المرن المستمر المباشر وغير المباشر من دور فعال ومهم في إثراء الحصيلة اللغوية خاصة إذا توفر التوجيه السديد للفرد فيما يستمده عن طريق الاختلاط بالآخرين من مفردات اللغة وتراكيبها لتكوين لغة نامية ومتطورة واسعة وثرية.

خاتمة:

وسعيا لتقدم الطفل باللغة الفصحى السليمة نقترح ما يأتي:

- قراء بعض النصوص القرآنية أو نصوصه الحديث النبوي الشريف.
- اختيار المشاهد والصور من محيط المشاهد (الطفل) نفسه ومن واقعة الاجتماعي الذي يعيشه.
- اختيار المشخصات والشخصيات التي يراها أو يتصور وجودها في هذا المحيط مما يجعلها أقرب إلى نفسه وأكثر تفاعلا معها.
- و ما يجعل الألفاظ والصيغ والتراكيب الغوية التي ينطق بها أو يعبر بها تعلق بذهنه وذاكرته.
- انتقاء الألفاظ وتقديمها في سياقات ملائمة وعلى نحو مرحلي تدريجي مع مراعاة قدرات الناشئة العقلية.
- الاهتمام باللغة الفصحى في دور روضات الأطفال إلى جانب اهتمامهم باللغات الأجنبية.
- متابعة البرامج التي تقدم للطفل باللغة الفصحى السليمة التي تحبب إلى الطفل القومية بحيث تجعلها قريبة منه ومألوفة ومأنوسة لديه.
- تشجيع الناشئ على الحديث أو التعليق شفهيا، وإعطائه فرصة الحديث عما يجول في خاطره وما يدور في فكره أو يرد إلى ذهنه من معلومات وأفكار مما يزيد من ثقته بنفسه ويساعد هي على طلاقة تعبيره وتفكيره.

- ممارسة اللعب اللغوية مثل لعبة الكلمات المترادفة أو لعبة الكلمات المتضادة لعبة الكلمات الملونة أو ملء الفراغات، أو بناء الجمل وغيرها التي تساهم في تنمية مهاراته الفكرية...الخ.

- وأخيرا لا يسعنا القول إلا انه ليس هناك من داع أو حاجة للجوء إلى لغة عامية إقليمية تحدد الاكتساب اللغوي والفكري للطفل وتضيق عليه أفاقه الثقافية.

الهوامش:

1- محمد عويضة، علم النفس النمو، بيروت، لبنان، ص 184.

2- المرجع نفسه.

3- محمد عويضة، علم النفس النمو، بيروت، لبنان، ص 190-193.

4- أنطوان الخوري، أعلام التربية، حياتهم، آثارهم، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1964 ص205.

5- د.جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3: 1992م، 282.

6- د.جمال شحّيد، خطاب الحداثة في الأدب، الأصول والمرجعية، دار الفكر آفاق معرفة متجددة، دمشق، سوريا، ط1: 1426هـ-2005م، ص 70، 71.

إشكالية تلقين مادة التّعبير الشّفهي في التّعليم المتوسّط

أ. ويزة أعراب

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

مقدمـة: تعتبر مادة التعبير الشفهي الفرصة الملائمة للمتعلم لتبيين قدراته اللّغوية، وفيها يبهر زملائه بلغته الجميلة أو يكون محل ضحك وخذلان، ونظراً لأهمية هذه المادة من الناحية النفسية واللّغوية، حيث منها يكتسب المتعلم عقدة نفسية تجعله لا يشارك في القسم، ومنها يكتسب قوة وحيوية تجعله يناقش ويشارك، فهل طريقة تلقين هذه المادة تساعد على تحقيق الكفاءة المرجوة من المتعلّم؟ وهل استطاع المعلمون التحكم في هذه الطريقة وإلى أي حد؟ فالدراسة الميدانية التي أنجزتها في هذا الشأن ربما ستساعد على الإجابة على هذه الإشكالية التي لطالما أردت البحث فيها. والنتائج التي تحصلت عليها بطبيعة الحال ربما لا يجب تعميمها على جميع المؤسسات التعليمية فربما هناك دائماً مؤسسة أفضل من أخرى. وفي دراستي اعتمدت على اكماليتين فقط، وهي من نفس المقاطعة، وعليه فالنتائج المحصل عليها نفسها دون أي فارق يذكر.

I. **توضيحات بيداغوجية:** توضيح بعض المفاهيم في هذا الإطار ذو أهمية كبيرة ومهمة وعليه ارتأيت إلى ذلك كما سيأتي:

1- **أنشطة مقطع التعليم:** تغطي الأهداف المقررة لمستوى معين أنشطة القراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي وكذا أدوات اللّغة المتعلقة بها، إنّها الأبعاد الأربعة لتعليم اللغات.

ومن أنشطة القراءة نجد المطالعة الموجهة التي تعتبر نصوصها موضوع التعبير الشفهي، والمطالعة ترمي إلى:

1- "غرس حب المطالعة في نفوس المتعلمين، وحثهم على البحث وإغرائهم باستخدام المصادر المعرفية المساعدة الأخرى لترقى قدرتهم على التعبير، إضافة إلى اكتسابهم اتجاهات ومثلاً عليا.

2- تعزيز المهارات القرائية المكتسبة وتأكيدها.

3- إثراء لغة المتعلمين مما حواه المقروء من ألفاظ وأساليب، وتنمية قدراتهم على القراءتين الجارة والصامتة السليمتين." [1]

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أن موضوعات المطالعة أكثر رقياً وأشمل موضوعاً، إذ تختار من الأعمال الأدبية العربية والعالمية، وتميز بتنوع موضوعاتها، وتختص مادتها بأنها موجهة إلى العقل والروح، وتبعث على التفكير وتهدف إلى رقي الخيال مع رقة العاطفة والوجدان وتكون موضوعاتها مقتطفات متعددة الموضوعات، أو آثاراً كاملة ذات موضوع واحد.

" **مسعى تدريس التعبير الشفهي:** التعبير الشّفويّ نشاط هامّ يهدف في هذه السنة (الثانية متوسط) إلى:

1. تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية والتّعبير عن ذواتهم ورؤاهم ووجهات نظرهم.
2. تنمية قدرات المتعلمين العقليّة، ولاسيّما منها ما يتعلّق بالتّحليل والتّعليل والتّعميم؛ وإصدار الأحكام، والاستدلال والاستشهاد، وضرب الأمثلة.
3. بعث مواقف إيجابية؛ مثل التزام الموضوعيّة والنظام والهدوء.
4. توظيف المكتسبات اللغوية السابقة وإدماجها، واستعمال الألفاظ والعبارات المناسبة الاستعمال الدّقيق والصحيح.
5. حمل المتعلمين على استعمال الفُصحى في الحياة المدرسيّة، سواء كان ذلك في حصص اللّغة العربية أو حصص المواد الأخرى، مثل الرياضّيات والتّاريخ والعلوم..." [2]

2- طريقة تناول حصة التعبير الشفهي حسب المنهاج والوثيقة المرفقة:

تحضر حصة التعبير الشفهي في البيت، وهذا يعني أن نشاط المطالعة الموجهة ما هو في الحقيقة إلا ما يقوم به المتعلمون في بيوتهم تحضيراً وإعداداً لحصة التعبير

الشفوي. وهو نشاط هام يستدعي من الأساتذة درجة عالية من الاهتمام والجدية (الإعداد الجيد والتحضير المحكم) .. فهو وفق الطريقة التي يقترحها المنهاج، يجري إعداده، في البيت، من قبل المتعلمين، وبناء على أهداف وتعليمات محددة.. قبل أن يجري تسييره داخل القسم..

أ- أهداف المطالعة الموجهة:

1. تحضير حصة التعبير الشفوي.

2. جعل المتعلمين يواجهون وضعيات مشكلة حقيقية، حيث إنهم، وهم يقومون بمطالعة نصوص المطالعة الموجهة، يقومون بمفردهم (أو جماعات) بتذليل الصعوبات اللّغوية والتركيبية، والعوائق المتعلقة بالفهم عموماً.

3. حمل المتعلمين على المطالعة والبحث عن المعلومات وإعداد السندات في أعمال فردية و/أو جماعية. فضلا عن التعوّد على تدوين الملاحظات.

4. دفع المتعلمين إلى التوسع عن طريق البحث عن المعطيات والمعلومات إضافة إلى المعطيات والمعلومات التي يتوافر عليها النص بمطالعة كتب أو مجلات أو وثائق.

5- العمل الجماعي والتبادل ضمن أفواج." (3)

ب- **الأهداف المتوخاة من التعبير الشفوي:**

-"توظيف بعض الكلمات والتراكيب في جمل توظيفاً صحيحاً، وربطها لتؤلف فقرة ذات معنى واضح ومحدد.

-التحدث مدة أربع دقائق أمام زملائه شفوياً وبطلاقة.

-مراعاة السلامة النحوية في حديثه وكتابته.

-الإفصاح عن مشاعره من خلال المناسبات دون هيبة في مواقف كالتهنئة والتعزية والشكر والاعتذار .

-إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية المناسبة، وتوظيفها في تعبيره الشفوي.

-مواجهة المواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.

-الإدلاء بآرائه في شكل منظم حسب طبيعة الموضوع، والدفاع عنها بكل موضوعية.

-الاستفسار والنقد باستخدام الملاحظة والتحليل" (4).

فإذا جرى تحديد هدف كل حصة (المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي) بشكل دقيق، وتم تقديم التعليمات الواضحة لإعداده الإعداد الجيد، فإنه جدير بتحقيق الأهداف الآتية:

1- تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية

2- تنمية قدرات المتعلمين العقلية المتعلقة بالتحليل والتركيب والتعميم والتعليل.

3- الالتزام بالهدوء والرصانة واتخاذ مواقف موضوعية.

4- تناول الكلمة في الوقت المناسب من أجل إثراء المناقشة أو التصويب أو الاستدراك أو الاستشهاد أو ضرب الأمثلة.

5- استعمال لغة فصيحة مهذبة.

6- استخدام الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل الدلالي المعني استخداماً دقيقاً وتوظيف المكتسبات اللغوية السابقة.

7- العمل ضمن أفواج." (5)

أهمية نشاط التعبير الشفوي: يعد التعبير الشفوي أداة فعالة في الاتصال السريع بين الفرد وغيره، ووسيلة اكتشاف وتعلم زيادة على كونه يعوّد المتعلمين الصراحة في القول والحرية في الرأي، وهذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بهذا الشكل من أشكال التعبير، إذ يمثل حجما ساعياً مقبولاً في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط. ولذا فهو:

1. يحتل الصدارة في **ترجمة الكفاءات.**
2. يراعي مبدأ التكامل بين المواد المختلفة.
3. يتيح فرصة جيدة للمتعلمين للكشف عن **مهارات الحوار**، و**الحجاج** و**المناقشة**...
4. فالمتعلم يوظف اللّغة الشفوية مع أغلب المواد التي يدرسها وانطلاقاً من كل هذه الأبعاد ينبغي أن نعطي له العناية الكافية حتى يحقق ما يأتي:
5. دفع المتعلم إلى تناول الكلمة؛
6. تنمية قدرته على المشاركة الإيجابية في المناقشة.
7. تشجيعه على إبداء رأيه، واستعمال الحجة والبرهان

8. استعمال لغة عربيّة سليمة، وتوظيف المعارف اللّغوية المكتسبة."[6]

" وتنجز هذه الحصة ذات الساعة الواحدة أسبوعياً، باستغلال نص القراءة أو المطالعة بعمل من الأعمال التربوية الآتية على سبيل المثال:

1- اختيار عناوين أخرى للنص ومناقشتها.

2- تحليل مضمون النص وإعادة تركيبه.

3- تلخيص النص.

4- التوسع في فكرة من الأفكار الواردة في النص.

5- التوسع في الحديث عن شخصية مذكورة في النص.

6- إيداء الرأي حول مضمون النص باستعمال الدليل والبرهان.

7- إنجاز عرض وتقديمه.

التعبير الشفوي وما هي سنداتُه ؟

موضوعات التّعبير الشّفوي تندرج ضمن محاور الوحدات الأسبوعية، أماّ سنداته فمتوفرة في كلّ وحدة في كتاب التلميذ تحت عنوان " ملف المطالعة الموجهة "؛ وهي عبارة عن نصوص شتى تعد امتدادًا لنص القراءة ودراسة النص. وهذه النصوص مسبوقة بتعليمات محدّدة يحضّر المتعلمون على ضوئها حصة التعبير الشّفوي.

ومن هنا نفهم أنّ لحصة التّعبير الشّفوي جانبين أساسيين؛ وهما:

1. مراقبة إنجاز المتعلمين لنشاط المطالعة الموجّهة في بيوتهم.

2. حمل المتعلمين على التّعبير والمناقشة وتقديم العروض الشّفوية عن قراءاتهم وبحوثهم.

اتّضح ممّا تقدم أنّ التّعبير الشفوي سندات متوافرة في كتاب التلميذ، وأنّ هذه السّندات تندرج ضمن محاور محدّدة." [7]

" فما هي الأشكال التي يتّخذها نشاط التعبير الشفوي؟

يمكن أن يتّخذ التّعبير الشّفوي عدّة أشكال؛ منها:

1. مناقشة موجّهة تتعلّق بمواضيع نصوص ملف المطالعة الموجّهة.

2. مناقشة حرة تتناول مواضيع نصوص ملّف المطالعة الموجهة.

3. إلقاء عُروض انطلاقاً من سند مكتوب، أو من غير سند، وفتح مجال للمناقشة.

4. إلقاء ملخّص نصوص ملفّ المطالعة الموجّهة، وفتح مجال المناقشة.

5. التّوسّع أثناء المناقشة بتناول موضوعات مجاورة طالعها المتعلمون.

وما الذي ينبغي أن تحرص عليه في حصص التّعبير الشفوي؟

يجب أن نحرص على أن يكون التّعبير الشّفوي طبيعياً تتاح فيه الفرصة للمتعلمين للتعبير فعلا عن آرائهم، ووجهات نظرهم، وعواطفهم، وتجاربهم، بل ويشجّعون فيه على تكوين آراء لأنفسهم، واستخدام اللغة استخداماً صحيحاً.

وفي هذا النشاط ينبغي للأستاذ أن يشجّع لدى المتعلمين المهارات العقلية؛ مثل إجراء المقارنات، والتصنيف، والتعميم، والتحليل، والاستدلال، ودحص الرأي الخطأ..

ج- دور الأستاذ: ودور الأستاذ في حصة التعبير الشفوي هو دور المنشط الذي يشجع تلاميذه على التعبير الصحيح، ويأخذ بأيديهم في اتجاه تنمية جميع طاقاتهم في هذا المجال. حيث يتناول المتعلمين الكلمة واحد تلو الآخر لمناقشة الأفكار الواردة في الإنجاز مع تصحيح أخطائهم اللغوية والتركيبية خاصة تلك التي تخل بالمعنى، وفي هذه النقطة فالمدرس مدعو لمراعاة التالي:

2- تشجيع المتعلمين على الإسهام في المناقشة؛ وذلك بحفزهم باستخدام أساليب التعزيز المناسبة لمستوى كل صف، فلا يطالبهم بما هو أعلى مستوى وأرفع رتبة، فيشعرون – من ثمة – بالعجز والقصور.

3- طرح أسئلة "استفزازية" موجزة.

4- إدراك الأخطاء ومعالجتها بلطف، وإخبار المتعلمين بأن حدوث مثل هذه الأخطاء أمر طبيعي، لكن المهم أن يتعرف المتعلم على هذه الأخطاء، فيعمل على تفاديها مستقبلا.

وتصويب الأخطاء المعرفية، وتقديم معلومات إضافية؛ والأخذ بأيدي المتعلمين من أجل تصحيح أقوالهم؛ ودفعهم إلى تصحيح أخطائهم.

5- حمل المتعلمين على البحث عن الدقة في استعمال الألفاظ والعبارات.

6- حمل المتعلمين على إدماج مكتسباتهم المعرفية واللغوية... "[8]

7- يعرض متعلم ثان وثالث، - إذا سمح الوقت بذلك – عمله، ويناقش بالكيفية نفسها التي نوقش بها العمل الأول.

8- يلخص بعض المتعلمين الأفكار والمعطيات التي نوقشت أثناء الحصة مع تدوينها في دفاترهم.

توجيهات بيداغوجية: ومن أجل تحقيق أهداف المطالعة السالفة الذكر على الأستاذ أن يزود تلاميذه في مطلع السنة الدراسية ب:

1. منهجية عمل واضحة، يستثمرون مطالعتهم وفقها؛
2. كيفية الاستفادة من المقتطفات أو الآثار الكاملة بأيسر جهد وأقصر وقت.
3. وتسير حصة التعبير الشفوي وفق الخطوات الآتية:
4. تبدأ الحصة بمراقبة الأعمال المنجزة من طرف المتعلمين في المنزل. وفقاً لتوجيهات دقيقة من المدرس.
5. يعرض أحد المتعلمين العمل المنجز على زملائه. [9]"

ملاحظة: إذا اتخذ نص المطالعة منطلقاً للتعبير الشفوي، يكلف الأستاذ متعلميه بتحضير النص في المنزل، وتزويدهم بالتوجيهات المناسبة." [10]

ينبغي أن يخدم نشاط التعبير الشفوي ثلاثة أبعاد؛ هي:

1- **البعد الفكريّ:** ويقتضي مساعدة المتعلمين على تنمية آليات التّفكير التي تتيح لهم بناء آراء منسجمة يُؤيّدها المنطق، ويُثبتها الدلّيل؛ فالآراء لا قيمة لها إذا لم تكن منطقية، أن تكون مرتكزة على حقائق ثابتة، والأحكام لا أهمية لها إذا لم يشفعها الدّليل وتُؤيّدها الحجة؟

2- **البعد المنهجي:** ويقتضي إلقاء الكلام وفق ترتيب منطقي، وبتمييز المقدّمات عن النتائج، والمسبّبات عن الأسباب .. فكلّ قول يحتاج إلى تنظيم محدّد وكلّ كلام ينبغي أن يرتبط بالسّياق الذي يقال فيه.

3- **البعد اللّغوي:** ويقتضي مساعدة المتعلمين على استخدام اللّغة استعمالاً يحترم قواعدها ومعاييرها وخصائصها، وهم يُقبلون على التعبير عن آرائهم وعواطفهم، ويُصدرون أحكامهم، وينقلون الوقائع والحقائق والمعطيات." [11]

"وما هي الجوانب التي ينبغي أن يعنّى بها في نشاط التعبير الشفوي لدى المتعلّمين؟

الجوانب التي يحسُن الاهتمام بها في نشاط التعبير الشّفوي هي:

1- **الجانب المعرفي**: وتتم تنمية هذا الجانب بتوجيه المتعلمين إلى تذكر المعارف والمعطيات التي سبق لهم أن تداولوها في حصص اللّغة العربيّة، وتشجيعهم على استخدام ما يمكن أن يدرج منها في المناقشة سواء تعلّق الأمر باللّغة أو بغيرها من أحداث ووقائع ومعطيات علمية..

2- **الجانب الوجداني**: وتتم تنميته بدفع المتعلمين إلى:

- إلقاء العروض.
- أخذ الكلمة.
- التعليق على معلومة أو رأي أو حكم.
- تفنيد رأي أو حكم.
- تبني رأي أو حكم ودعمه.

وهذه المواقف كلها تنمّي لدي المتعلّم ثقته بنفسه، وتساعده على التّكيّف مع الواقع، واتّخاذ المواقف الإيجابية.

3- **الجانب النفسيّ الحركيّ**: وتتم تنميته عن طريق المتعلمين أثناء إلقاء عُروضهم، أو أخذ الكلمة إلى:

- الوقفة الصحيحة؛
- التحدّث بهدوء ودون تردّد أو اضطراب.
- تأييد القول بالحركات الصحيحة والنّبرة المناسبة.

تنبيه هام: لا بد من لفت الانتباه إلى الأفكار والمعلومات والمعارف يكون لها مركز الصّدارة في نشاط التّعبير الشّفوي، ومن ثمّ فهي التي تفرض الصّيَغ والتراكيب، لا العكس. ودور الأستاذ في هذا النشاط، وفيما يتعلق بهذه المسألة يتمثّل في مساعدة المتعلمين على صياغة أفكارهم ومعلوماتهم الصياغة الصحيحة؛ فالصّيَغ والتّراكيب في هذا النشاط تابعة لا متبوعة." (12)

"وأماّ مسعى تناول نشاط التّعبير الشفوي فيتمثّل في استثارة المتعلمين بطرح أسئلة محفّزة، وإمدادهم " بطرف الخيط" للاستمرار في المناقشة عندما تتجه نحو الخمود، ودعوتهم إلى استعمال المفردات والمصطلحات المرتبطة بالموضوع، وتوجيههم إلى صياغة أقوالهم وأفكارهم بشكل صحيح... بالإضافة إلى ربط المناقشات بالواقع المعرفيّ والوجدانيّ للمتعلم كلّما كان ذلك ممكناً (عندما نطالب المتعلم أن يتحدّث عن تجربته في أمر ما نكون قد وضعنا النقاش في حيّز وجداني).

وأما مراحل إنجاز التعبير الشّفوي فهي:

تمهيد:

- أسئلة معدودة عن مضمون ملف المطالعة الموجّهة بغرض مراقبة مطالعة المتعلمين للملف.
- سؤال أو سؤالان لتهيئة جوّ المناقشة.
- تقديم العروض عن الملف سواء كانت كتابية أو شفوية.
- مناقشة العروض.
- توجيه مناقشة المتعلمين بأسئلة منتقاة.

وأثناء المناقشة يتدخّل الأستاذ بين الحين والآخر لـ:

6. تصحيح الأخطاء ومساعدة المتعلمين على صياغة أفكارهم؛
7. تشجيع المتعلمين على المشاركة، وعلى ترتيب أفكارهم، وعلى التّحلّي بالشجاعة والهدوء.
8. حمل متعلم أو اثنين على تلخيص المناقشة.
9. إعطاء التوجيهات والتّعليمات الضرورية لإعداد الحصة المقبلة." (13)

II. نتائج الدراسة الميدانية:

1- أغلبية المتعلمين إن لم أقل كلهم لا يحضرون نشاط التعبير الشفهي بمعنى أنّهم لا ينجزون نشاط المطالعة الموجهة.

2- من بين أسباب عدم تحضير نشاط التعبير الشفهي؛ نذكر:

- ضيق الوقت على حسب المتعلمين فهم لا يوفقون في إنجاز كل ما يطلب منهم في البيت، فليس عليهم تحضير فقط نشاط التعبير الشفهي فهناك أساتذة آخرون يكلفونهم بواجبات منزلية أخرى.

- قيل لنا أنّه لا يوجد امتحان في التعبير الشفهي.

- لا أحب نشاط التعبير الشفهي لأنني أخاف أن أخطأ ويستهزأ مني زملائي. فرغم أنّني أحضر لكن لا أشارك. فأنا أحب المطالعة ولا أحب التعبير الشفهي.

- أقرأ فقط النص الموجود في الكتاب ولا أبحث عن معلومات أخرى عن الموضوع؛

- أغلب المتعلمين لا يملكون الكمبيوتر، وإن وجد في الدار فلا يسمح لهم باستعماله؛ أما عن الأنترنيت فكل المتعلمين لا يملكون الأنترنيت؛ فمن أين لهم بالمعلومات الأخرى عن المواضيع المبرمجة؟؛

- أقرأ النص لكن لا أفهمه جيداً لوجود كلمات صعبة لا أفهمها.

- عدم وجود معاجم في البيت.

3- قول الأساتذة:

- أنهم مجبرون على إنجاز في كثير من الأحيان- لأن في بعض الأحيان المتعلمين يحضرون الدرس- القراءة الصامتة ثم تغلق الكتب ويبدأ نشاط التعبير الشفهي.

- ليس من السهل أن نجد في القسم مناقشة مفتوحة ومثمرة؛ وذلك بسبب العدد الهائل من المتعلمين في القاعة الواحة، فمن الصعب السيطرة على الوضع فكثيرا ما يعم الضجيج ويتحول الدرس إلى فوضى، وعليه يفضل الأساتذة السيطرة على الوضع فهو من يقدم أسئلة بسيطة، وينتظر فقط الأجوبة ولا يسمح بالمناقشة بين المتعلمين، ويوصيهم أن يناقشوا الدرس خارج قاعة الدرس إن لزم الأمر على شكل أفواج وأصحاب.

- أثناء تقديم العروض إن أخطأ المتعلم في لفظ كلمة تسمع المتعلمين يضحكون ومن لم يسمع يسأل عن سبب الضحك ويبدأ بالضحك، أما إن كان في العرض ما يضحك فقط متعلم أو ثلاثة – النجباء- يضحكون ولا نسمع الزملاء يسألون عن سبب الضحك.

- تركيز المتعلمين على أخطاء زملائهم الصوتية خاصة، وقليلا ما ينتقدون العرض.

4- الملاحظات المسجلة:

10. غياب الحوار الهادف، فالمتعلمون لا يناقشون العروض؛ وإن تجرأ متعلم أن يطرح سؤال لزميله؛ فهذا يستدعي أن ينتقم منه لأنه قد تسبب في إحراجه خاصة إن لم يجاوب على السؤال المطروح.

11. أغلبية المتعلمون يستمعون للعروض ولكن لا يناقشون، يفضلون أن يطرح عليهم سؤال ويجاوبوا، ولا يفضلون التدخل بنقد أو ملاحظة، لأنهم محرجون من أخذ الكلمة، فمازال أغلبهم لم يستوعب طريقة الحوار والمناقشة من دون غضب أو إحراج.

II. **الاقتراحات:**

1- تعلم الحوار والمناقشة في البيت قبل المدرسة.

2- توفير الانترنيت في المدارس لمساعدة المتعلمين.

3- توفير المعاجم في البيت وفي المدرسة.

4- إنجاز معاجم لغوية صغيرة الحجم ورخيصة الثمن، لكي تكون في متناول جميع المتعلمين، وصغيرة لكي تكون دائماً في محفظته، لكي يستعملها كلما لزم الأمر.

الخلاصة: تعتبر حصة التعبير الشفهي السبيل الأمثل لإظهار الكفاءات؛ فرغم غياب الامتحان في هذا النشاط إلا أنّه موجود في الحقيقة في كل لحظة من حياتنا فالتعبير الشفهي يعلم الحوار والمناقشة، اللذان بهما يكون الفرد الصالح لنفسه ومجتمعه وأعتقد أن الحوار والمناقشة الحرة الهادفة يبدأ تعلمها في البيت مع الأولياء فغياب الحوار في البيت أدى إلى غيابه في المدرسة، فلا نلوم غياب الحوار داخل قاعات الدرس بما أنه غائب في الدار، فيجب على الأولياء مناقشة أبنائهم إن أخطؤو، وأن يعطوا لهم الكلمة ولا يضربونهم دون أن يعلم الأولاد سبب ضربهم، فيعتقد الولد أنّ أمه أو أباه قد ضربوه فقط لأنهم يريدون ذلك، فمن مبادئ المقاربة بالكفاءات: أنّ الخطأ أساس المعرفة، وإنّ تقييم الكفاءات يتم حسب مؤشرات الكفاءة؛ ومؤشر الكفاءة هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط التعلم. وقد قلنا فيما سبق أنّ التعبير الشفهي يحتل الصدارة في ترجمة الكفاءات فيجب عدم إهمال هذا النشاط وبما أن نشاط المطالعة الموجه يتم في البيت فعلى الأولياء مساعدة أبنائهم، في إنجاز هذا النشاط وإنجاز مناقشة

معهم قبل الدخول إلى القسم على الأقل حتى يتعلم الحوار والمناقشة، وإن تم له ذلك فمن المؤكد أنه سيكون فرد صالح للمجتمع ولنفسه، لأن حصة التعبير الشفهي حصة يهزم المتعلم فيها خوفه ويبين مدى تمكنه من ممارسة اللغة بشكل جيد، مما يزيده ثقة في نفسه وهذا ما يشجعه أن يكون واضح في تصرفاته، ويناقش الآخر ويقبله مهما كان عرقه، يتفهم الأوضاع ولا يصدر أحكام قبلية، لأنه يعلم جيدا أن الحوار أساس النجاح في جميع الميادين.

الهوامش:

1- الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ديسمبر 2003. ص 18.

2- دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2004 - 2005. ص 90.

3 - منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج وزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ديسمبر 2003، ص 30.

4 - الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 17.

5 - منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 30.

6 - الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط. ص 17.

7- دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 90.

8 - منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 31.

9 - الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 18.

10 - نفسه، ص 19.

11 - دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص91.

12 - دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 92.

13 - دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص93.

التنشئة اللّغوية الأُسرية للطفل الجزائري في منطقة القبائل (بجاية) أُنموذجًا

أ. خير الدين معوش
قسم اللّغة العربية - جامعة بجاية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبيّ الكريم وبعد:

استجابةً لدعوة مخبر الممارسات اللّغوية بقسم اللّغة والأدب العربي جامعة مولود معمري بتيزي وزو وإيمانًا مني بالدور الذي تلعبه الأسرة في التنشئة اللّغوية للطفل رأيتُ أن أضع "**التنشئة اللّغوية الأسرية للطفل الجزائري في منطقة القبائل**" عنوانًا للدراسة وتندرج ضمن المحور الثاني: الممارسات اللّغوية المؤثرة في العملية التعليمية التعلُّمية، ولقد وقع اختياري على منطقة القبائل وبدرجة أخص بجاية المدينة وبعض المناطق من ريف الولاية (بجاية)، لما لاحظت خروجًا عن المواصفات اللّغوية المعروفة في هذه المنطقة.

وإنّ معرفة المكتسبات القبلية للطفل والربط بينها وبين لغة المدرسة أمر في غاية الأهمية رغم كون لغة المحيط مختلفة عن لغة المدرسة، وهو وضع اللّغة عندنا في الجزائر فالطفل يكتسب اللّغة الأم القبائلية، أو الدارجة العربية، أو هما معا أو حتى لغة أجنبية، أو خليطًا من هذه الاستعمالات المتنوعة التي يتميز بها محيطنا اللّغوي.

وبالنّظر إلى الدور الأساس الذي تلعبه **الأسرة في التنشئة اللّغوية للأطفال** وخاصة أنّ الأخيرة تعد من المسائل التي لقيت اهتمام بعض المتخصصين في علم الاجتماع وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم التربية، ذلك أنها أحد الدّعامات الأساسية لبناء الفرد ومعرفة متطلباته واحتياجاته خاصة في مرحلة الطفولة، وانطلاقا من أنّ المسألة اللّغوية في الجزائر تكتسي أهمية ومكانة، لما لها من خصوصيات ثقافية واجتماعية متنوعة، تجعلها محل استقطاب واهتمام الدارسين والباحثين، وهذا قصد تناولها تناولا أكاديميا يُبعدها عن أيّ التباس سياسي أو أيديولوجي قد يزيدها

تعقيدًا، وكل باحث يدرس هذه المسألة من زاوية معيّنة، وفي مناطق مختلفة من القطر الوطني، إلا أنّ الاهتمام بالمسألة اللّغوية داخل الأسرة بصفة عامة، **واكتسابها وممارستها من قبل الأطفال**، لا يكون من خلال دراستها في بحوث أكاديمية فحسب، بل من حيث تداولها والتشبّع بها داخل الأسرة؛ أي الوقوف على فعاليات هذه اللّغة داخل الأسرة.

وبالتركيز على كل ما سبق ذكره تبرز أهمية هذه الدراسة في مؤسسة الأسرة في الجزائر عندما تحاول تلقين وتعليم اللّغة للطفل الجزائري في مراحل نموه اللّغوي فهي قد تنجح في تحقيق إستراتجيتها اتجاه الطفل، واتجاه الثقافة الجزائرية بصفة عامة، واللّغة مهما كانت طبيعتها فإنّ أهلها هم الأولى بخدمتها، وبهم ترتقي، وهم المحافظون على أصالتها بشرط أن تؤخذ كأداة للتواصل اللّغوي من زاوية البناء لا من زاوية الهدم. وترمي الدراسة أيضًا إلى كشف العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة لدى الطفل داخل الأسرة في مرحلة نموّه اللّغوي، وإبراز دوافع الاختيار لدى الوالدين (الآباء) للّغة دون أخرى لأطفالهم وكيف يساعد الاختيار التوفيق بين لغة المنشأ التي ستكون أداة تواصل داخل الأسرة ولغة المدرسة.

يتميّز الواقع اللّغوي في الجزائر عامّة وفي منطقة القبائل بصفة خاصّة بخصوصيات ثقافية واجتماعية متنوعة، مما يجعلها مجالا خصبًا للدراسة، وللوقوف على واقع الممارسة اللّغوية في منطقة القبائل، ودوافع الاختيار اللّغوي للّغة المُتعلّمة من قبل الآباء للأبناء، والتي يكون فيها للآباء الدّور الكبير في توجيههم نحو اكتساب اللّغة أو اللّهجة، رأيت أن يكون البحث في العوامل التي تتحكّم في التّنشئة اللّغوية لدى الأبناء داخل أسرهم، وكيفية ممارستها لتكون بعد ذلك وسيلة اتّصال في حياتهم. وتنظر المداخلة أيضا في الأسباب والعوامل التي تتحكم في تعليم الطفل القبائلي اللّغة أو اللّهجة، داخل الأسرة قبل مرحلة التعليم، عبر مراحل النمو اللّغوي وصولا إلى مرحلة التّمدرس فالبحث هنا يكون في الحلقة الواصلة بين لغة الاكتساب الأولى ولغة المدرسة مع إبراز دور الأسرة في ذلك.

ولقد وقع اختياري على الموضوع للأسباب التالية:

ـ ظهور ممارسات لغوية خارجة عن اللّغة المعروفة.

ـ نقص وقلّة الدراسات حول التنشئة اللّغوية لدى الطفل في منطقة القبائل.

ـ الاهتمام بموضوع اللّغة وممارستها لدى الطفل خاصة فيما يخص المسألة الأمازيغية.

ـ إزالة الغموض عن بعض القضايا الجوهرية الحسّاسة الموجودة في الواقع اللّغوي الجزائري بصفة عامة وفي منطقة القبائل بصفة خاصة، وهي محاولة لإعطاء صورة ولو صغيرة عن مميّزات المجتمع القبائلي، والخصائص اللّغوية الموجودة فيه، وهو واقع لغوي مستور يحتاج إلى دراسات ميدانية جادّة.

ـ سأُحاول من خلال الدّراسة إبراز الاختيار اللّغوي للأطفال من قبل الوالدين وتأثير المحيط الخارجي بكل مؤسساته داخل الأسرة القبائلية.

ولعل الدراسة ستكشف واقع الممارسة اللّغويّة داخل الأسر في منطقة القبائل مع إعطاء تفسير وجيه وعلمي حول التنشئة اللّغوية للطفل في الأسرة القبائلية والعوامل التي تحكُمُها.

1 ـ إشكالية الدّراسة: يتميّز المجتمع القبائلي بخصوصيات ثقافية ولغويّة (لهجية) خاصّة به، وتختلف لهجة القبائلي من منطقة لأخرى نتيجة الاحتكاك بالمناطق الناطقة باللغة العربية العامية، في الريف خاصة، فهناك علاقة تأثير وتأثر، واللّهجة القبائلية هي إحدى اللّهجات التي يُتلاغى بها في مجالات الحياة اليومية البيت، السوق الشارع وحتى الإدارة فهي أداة للتواصل إلى جانب العربية العامية، واستعمال الفرنسية يكون عند فئة معيّنة ومحصورة، وبما أنّ الأسرة هي نواة المجتمع التي تقوم بإرساء المبادئ الأخلاقية والقيم الروحية، المتواضع عليها من قبل المجتمع، وتسعى للحفاظ على التقاليد والعادات الاجتماعية وتوريثها للأجيال الصاعدة، فإنّ دورها أيضًا يتعدّى إلى الحفاظ على اللّغة وتلقينها للأطفال، والطفل ينشأ داخل الأسرة وهي التي توجّهه في مرحلة نموّه اللّغوي ـ مرحلة ما قبل التمدرس ـ وفي هذه المرحلة الحسّاسة جدًا يكون بحاجة ماسّة إلى الاتصال، فهو يتأثر بالبيئة المحيطة به. والملاحظ في المجتمع القبائلي أنّ الأسر تُلقّن أطفالها في المراحل الأولى لنموّه اللّغوي القبائلية المحليّة، ثم الفرنسية، ثم العربية في المدرسة في الحضر، أما في الريف فيعلّمون القبائلية المحليّة في مرحلة ما قبل التّمدرس ثم العربية والفرنسية في مرحلة التّمدرس. **فهذه الحالة** تحتاج إلى دراسة جادّة

لتسطير استراتجيات جادّة من قبل الأولياء لتلقين الطفل لغة سليمة وربطها بلغة المدرسة، ومن هذا كلّه **تبرز تساؤلات عديدة سنحاول الإجابة** عنها، وهي:

ـ ما طبيعة اللّغة التي يكتسبها الطفل من أسرته؟ وعلاقة هذه اللّغة بلغة المدرسة؟ وهل تساعد أُسرنا في منطقة القبائل الطفل على اكتساب العربية الفصحى؟

ـ ما هي الأسباب التي تؤثّر في طبيعة اهتمامات الأسرة في منطقة القبائل في اختيار لغة أو لهجة معيّنة للأبناء دون غيرها؟ وهل للأب والأم تأثير في ترسيخ اللّغة أو اللّهجة بالنّظر إلى الخصائص الثقافية لكلّ منهما؟

ـ وما هو دور الأصل الجغرافي في تحديد نوعية اللّغة الممارسة داخل الأسرة؟ وهل هذه الممارسة المتَعلَّمة من قبل الأطفال والتي هي في الأصل ممارسة لغوية للآباء مقصودة أم أنّها عفوية؟ وقد دفعتني هذه التساؤلات إلى أنّ **أضع جملة من الفرضيات:**

ـ اللّغة التي يكتسبها الطفل من أسرته في منطقة القبائل لا تساعد على تعلّم لغة المدرسة (العربية).

ـ الأصل الجغرافي الذي تعيش فيه الأسرة يتميّز بخصوصيات ثقافية وعادات وتقاليد تنعكس على شخصية الأفراد وتصرّفاتهم، وهو الذي ينعكس على لغة الممارسة، فالبضرورة تتأثر الأسرة بهذه العوامل ولغة الممارسة أصل الأصل الجغرافي العام.

ـ يلعب الآباء دورًا هامًا في تعليم الأبناء اللّغة سواء كانت لهجة محليّة أو العامية أو العربية الفصحى أو الفرنسية.

ـ ازدواجية اللّغة لدى الآباء تؤثر في تلقين الأبناء اللّغة، وعلى الممارسة اللّغوية لديهم، سواء، أكانت قبائلية أو عامية أو عربية فصحى أو فرنسية.

ـ يؤثر المحيط الخارجي في عملية اكتساب اللّغة لدى الأطفال، وعلى الممارسة اللّغوية لديهم.

2 ـ تحديد المصطلحات:

ـ **اللّغة:** هي "نظام من رموز عرفية ملفوظة، بواسطتها يتعاون ويتعامل أعضاء المجموعة الاجتماعية..." [1]. وتعرّف أيضا على أنّها "صورة السلوك الإنساني التي تنطوي على الاتّصال الرّمزي من خلال نسق النّماذج المتّفق عليها ثقافيًّا... وتعتبر اللّغة

جزءً من التراث الثقافي... وهي نتاج اجتماعي"[2]. فاللّغة بهذا وسيلة تواصل داخل الجماعة اللّغوية (بين الأفراد) ونحن هنا سنركّز على لغة النّطق؛ أي لغة الممارسة التي يُشترط فيها الأداء.

ـ اللّهجة: تُعرّف اللّهجة على أنّها "مجموعة من الصفات التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئه اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضمّ عدّة لهجات لكل خصائصها... ولكّنها تشترك جميعًا في مجموعة من الظواهر اللّغوية التي تُيَسِّرُ اتصال أفراد هذه البيئة بعضهم ببعض"[3]. وتعرّف اللهجة بأنّها "اللّسان أو اللّغة التي جُبِلَ عليها الإنسان، فاعتادها ونشأ عليها فهي شكل من اللّغة... وتُستعمل في محيط منحصر أكثر من اللّغة، فاللّهجة تُمثّل انعكاسات حقيقية لثقافات خاصة وموروثات وتقاليد محليّة"[4]. فاللّهجة بهذا جزء من اللّغة أو تنتمي إلى لغة ما فهي ممارسة لغويّة تُستعمل يوميًّا من طرف الأفراد داخل الجماعة.

ـ التنشئة: "التنشئة بشكل عام وثقافة التنشئة بشكل خاص تعبّران عن هوية المجتمعات ومستقبلها وحركتها وفاعليتها... والجوانب الأساسية تتمثل في عملية الامتصاص الثقافي؛ أي امتصاص الفرد للثقافة السّائدة التي تُشكل أساس المجتمع وخلفيته"[5].

ـ الأسرة: وهي "وحدة اجتماعية اقتصادية ثقافية بيولوجية تتكوّن من مجموعة من الأفراد... وتقوم بتأدية عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية والثقافية والاجتماعية" [6]، والأسرة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه، فهي عامل فاعل ومنفعل، وهي في المجتمع الجزائري عامة والقبائلي خاصة قسمان:

الأسرة الكبيرة: ويطلق عليها اسم مصطلح الممتدة، وتشمل الزوج والزوجة والجد والجدّة، وتضم المتزوجين وصغارهم، ويقيمون في منزل واحد. وتوجد بكثرة في الأرياف.

الأسرة الصغيرة: ويطلق عليها مصطلح النووية وتتكوّن من الزّوج والزّوجة والأبناء فقط، وهي مستقلّة عن الأولى ونجدها في المدينة أكثر من الريف.

3 . عوامل التنشئة اللغوية:

3 . 1 . الأسرة: تلعب الأسرة دورها في النمو اللّغوي عند الطفل؛ حيث يحس الطفل بإمكانية امتلاكه نظاما لغويًا يساعده على التواصل والتعبير عما يريده في المواقف العديدة في المرحلة الأولى من نشأته، ويساعده أيضا في هذا الاكتساب المحيط الأسري، إضافة إلى الآليات التي يحملها (أعضاء النطق، السمع، الملكة الفطرية، أعضاء الكلام...) ويكون دور الأسرة فعًّالاً جدًا حينما يحاول الطفل محاكاة لغة والديه، فهذه المحاكاة هي التي تساعده على نموه العقلي واللّغوي ويطلق على هذه اللّغة اسم اللّغة الطّفلية[7]. ويصطدم أوّل مرّةٍ بصوت والديه، فيعد هذا الصوت أوّل الميزات السمعية؛ حيث في المحيط الأسري يكتسب أوّل الخبرات الصوتية ومع عامل الزمن يبدأ الطفل في إدراك العلاقة بين ما يسمعه من أصوات وما حوله من أشخاص، وكلما كان الاحتكاك بالوالدين والكبار كلما زاد الطفل في اكتساب الأصوات، وتصبحُ بذلك لغة الوالدين والكبار **النموذج** الذي يُساعد الطفل على الكلام مبكّرًا وقد يتيحُ الأب مع الأم وباقي أفراد الأسرة فرصًا للأطفال لتعلّم اللّغة بالاحتكاك معهم وتعليمهم مسميات الأشياء عن طريق المحاكاة وتوفير وقت للعب معهم، وإتاحة الفرص الكافية وإشراكه في الأنشطة اليومية داخل المنزل وخارجه ويساعده كل هذا على التفاعل والتعلّم والتواصل وحفظ الأدوار، ولا يتأتى له ذلك إلاّ عن طريق اللّغة.

تعتبر الأسرة النواة الأولى للتنشئة اللّغوية الجيّدة للطفل سواء كانت تنشئة لغوية أو تنشئة أخلاقية، كما أنها وسيلة فعالة لحفظ التراث ونقله عبر الأجيال؛ إذ تلعب الدور الأساس في النمو اللّغوي لدى الطفل، كما تدخل اعتبارات أخرى تؤثر على النمو اللّغوي وهي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسر. **وإنّ المستوى الثقافي للأسرة** تأثيرًا مباشرًا على تكوين شخصية الأبناء؛ حيث يرتبط بالمستوى التعليمي لدى الآباء ويتمثل في الرأسمال الثقافي، وهو تلك الشهادات الجامعية والمراتب الدراسية التي يتحصل عليها الآباء، فيعكس بذلك المستوى الثقافي للآباء درجة التحصيل الثقافي واللّغوي لدى الأبناء، كما يساعد الآباء المثقفون الأبناء على تحسين الأداء اللّغوي وذلك بتوفير الوسائل التثقيفية، عكس الأسر التي يكون فيها المستوى

الثقافي للآباء محدود أو منعدم، ومن طبيعة المثقف غرس حب التعلم والمعرفة لأبنائه وهذا الذي يساعد على نمو الذخيرة اللّغوية لدى الأبناء، وذلك بالعودة إلى العبارات والكلمات التي يستعملها الآباء في التواصل ففي الأسر التي نجد فيها المستوى الثقافي مرتفع يمتلك الأبناء لغة ثرية، على عكس الأسر التي ينخفض فيها المستوى الثقافي أو ينعدم أين نجد الألفاظ والمفردات المستعملة من قبل الآباء محدودة فتظهر نتيجة لذلك اللامساواة في درجة التحصيل اللّغوي قبل دخول المدرسة، وهذا قد يؤثر على درجة التحصيل اللّغوي في المدرسة مما يؤدي إلى ظهور التفاوت بين الأطفال في اكتساب اللّغة.

وما يستخلص هو أنّ الأطفال ـ وهذا ما أكّدنه الدراسات الحديثة. الذين ينشئون في مجتمع أقل ثقافة، يستغرقون وقتًا ويبذلون جهدًا في رواية الحكايات المصورة عكس الذين ينتمون على أسر ذوات ثقافة عالية. وإنّ للبيئة الثقافية دورها في تعليم اللّغة واكتسابها لدى الأطفال، ويكون للآباء دورهم الرئيس في هذا كلّه، وهو ما يُسهل فيما بعد عملية التحصيل اللّغوي في المدرسة، وقد تكون لغة المدرسة هي نفسها لغة البيت أو قد تكون مختلفة عن لغة البيت، وهنا تتّضح الهوّة بين لغة المدرسة ولغة البيت، وهي إشكالية موجودة في منطقة القبائل؛ حيث إنّ الطفل القبائلي يتعلّم اللهجة المحلية في مرحلة ما قبل التمدرس ثم تعمل المدرسة على إعادة إنتاج اللّغة العربية، وكم ستكون درجة التحصيل جيّدة لو أخذها الطفل إلى جانب اللّغة المحلية قبل مرحلة التحصيل المدرسي؟

3 ـ 2 ـ الوضع الاقتصادي والاجتماعي: يُشجّع الوضع الاقتصادي والوضع الاجتماعي الجيّد للأسر على النمو اللّغوي السليم للأبناء؛ إذ إنّ الأسر الغنيّة مثلاً كثيرًا ما نجد فيها الظروف والأجواء الحياتية الجيّدة؛ فيحدث التواصل الجيّد الحميمي المريح داخل الأسرة، فينعكس إيجابًا على الأطفال ونموهم اللّغوي "فيكون التأثير بذلك إيجابيًا؛ حيث يكون الأبناء أكثر قدرة وجرأة على مواجهة مشكلات التكيّف مع الحياة"[8]. وبهذا تؤثر مكونات الآباء اللّغوية على طبيعة اللّغة التي سيكتسبها الطفل "فالمستوى الاقتصادي المرتفع غالبًا ما يُساهم في توفير الجو الأسري الهادئ، وحتى على الوضع اللّغوي الذي يتعلّمه الطفل"[9]. هذا على عكس الأسر التي

تعيش في وضعية اقتصادية واجتماعية سيّئة؛ إذ نجد فتوراً بين الأبناء والآباء بسبب نقص بعض الحاجيات الرئيسية التي يحتاجها الأبناء وعدم توفير الجو الملائم لاكتساب اللّغة يقول دومينيكو باريزيDOMENICO PARISI "الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الراقي، يستخدمن التعبيرات المركّبة... فهن يفضّلن ويألفن اللّغة كوسيلة اتصال عن غيرها من الوسائل، ويتّضح تفضيلهن لها في ردّهن على أسئلة الطفل بنطق لغوي سليم... فهنّ بذلك يُكسبنَ سلوكًا بناءً ويعطين له الثّقة في قدراته" [10].

إنّ الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسر تعكس نوعية وطبيعة اللّغة التي يكتسبها الأبناء إذ تُساهم الشروط الجيّدة في إنتاج واقع لغويّ جيّد، عكس الأسر التي تعيش أوضاع اقتصادية واجتماعية سيئة؛ حيث نجد فيها غيابًا تامًا للحوافز الضرورية لاكتساب الألفاظ والكلمات ويؤدي هذا إلى محدودية التعليم ونقص الإثارة.

وما إذ عدنا إلى تشخيص الواقع اللّغوي في منطقة القبائل من جهة ومدى مراعاة الاختيار الوطني للغة العربية من جهة أخرى، والنظر إلى البيئة التي ينشأ فيها الطفل (الريف والحضر) حيث تكون الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مختلفة نجد الآراء والتصورات لاختيار لغة الطفل قبل مرحلة التمدرس تختلف أحيانًا وتتشابه أحيانًا أخرى. فالأسرة مؤسسة من مؤسسات التنشئة اللّغوية للطفل وتختلف هذه التنشئة باختلاف الظروف الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تتواجد فيها الأسر والتي تنعكس على طبيعة اللّغة التي يتعلّمُها الأبناء.

يتميّز الواقع اللّغوي في منطقة القبائل بالاختلاف اللّهجي، فإذ نظرنا في اللّهجات الأمازيغية نجدها تستعمل في مجالات الحياة اليومية، والحياة العائلية والخاصة وحتى في الإدارة ومن بين هذه اللّهجات: القبائلية، فاستعمالها في القبائل الصغرى والكبرى واسع النطاق، فيتعدى من الأسرة إلى المعاملات الاجتماعية والاقتصادية، وكلما كان الانتقال من الحيز الجغرافي المحدود إلى الحيّز الجغرافي الواسع حذت التعايش بين القبائلية والعربية، فنلاحظ أنّ لهجة الأسر في المناطق المحايدة للمناطق الناطقة بالعربية - وأقصد هنا العامية- تخرج من القبائلية إلى العربية

مما أنتج الازدواجية اللّغوية لدى أفرادها، وما يلاحظ أيضًا هو أن اللهجة المحلية القبائلية تسير نحو التقلص كلمّا اتجهنا نحو المناطق الحضرية، فالمتمعّن جيّدًا في وسائل الإعلام الناطقة بالأمازيغية (الإذاعة والتلفزيون) نلاحظ أنّ كثيرًا من الكلمات تستعمل بالفرنسية والعربية، ونشير مثلا إلى أنّ إذاعة الصومام المحلية في بجاية تقدم حصصًا يكثر في لغتهم المحلية الدّخيل الفرنسي وبعض استعمالات العربية العامية.

إنّ الأب المثقف والأم المثقفة، يكون لهم الإسهام الكبير في تعليم اللّغة المحلية وتعليم لغة ثانية وأقصد اللّغة العربية قبل مرحلة التمدرس، وذلك بخلق جو علمي وحوارات علمية أثناء التواصل مع الطفل، فاستثمار مثلا أسلوب السرد وأقصد هنا السرد القصصي من طرف الوالدين يهيئ التنشئة اللّغوية للطفل قبل مرحلة التمدرس فيجد الطفل في القصة، مع تقديم شرح بالقبائلية المرتع الحقيقي للتذوق فإنّ لمغزى القصة وما تحمله من عبارات ومعاني وطبيعة اللّغة فيها دورًا في جذب انتباه الأطفال إليها، فهي لا شك تزوّدهم برصيد لغوي، حيث يستعمل القاص إن كانت قصة مروية عبارات قريبة من الفصحى وإن كانت مكتوبة يقرأ ويقدم شرحًا باللهجة المحليّة عبارات فيتسنى للأبناء أن يعيدوها فيما بينهم أو في المحيط الذي يعيشونه، وأسلوب التكرار والمحاورة في السرد القصصي يسهل عملية الاستيعاب، كما قد تلجأ الأم المثقفة والأب المثقف إلى تمثيل القصة بالحركات أو الرسوم مع استعمال كما قلنا لغة قريبة من الفصحى، وبمرور الوقت خاصة عند الاتصال بجماعة الرفاق يسعى الطفل إلى تكرار عمل والديه في عملية السرد وحتى لغة السرد.

3 ـ 3 ـ المدرسة: تعتبر المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة اللّغوية للطفل فهي "تهدف إلى تكثيف وتلقين عملية التلقين والتثقيف الاجتماعي وإخضاعها لنظم مدروسة ترتقي بها عن العفوية...فالناشئ يكتسب ما يكتسب من مهارات اللّغة فيها على نحو مكثف ومنتظم ومتوازن ومتدرّج ومستمر"[(11)]. وتزوّد المدرسة الناشئة باللّغة من خلال البرامج المسطّرة لذلك، وتبرز هنا إشكالية أخرى وهي: هل تعكس البرامج والمحتويات حياة المجتمع الأكبر؛ حيث تكون لها الفعالية مما يجعل الطفل يتشبّع بروح العمل والخدمة للوطن، فالمدرسة همزة وصل فعّالة جدًّا بين الفرد وبيئته ومجتمعه وغالبًا ما تكون المادة المقروءة تعبّر عن تجربة الأمة وتاريخها وحياتها وحضارتها

وكل ما تحمله هذه الأمة من فكر وأحاسيس، وتقدّم باللغة المكتوبة التي سيأخذها الطفل في المدرسة، وتعبّر بجملة من المفردات والصيغ والتراكيب والدلالات التي ستصبح مصدرًا لغويًا للطفل.

واللغة الأولى في المدرسة الجزائرية هي اللّغة العربية، ويرتبط الفكر الذي تحمله هذه اللّغة بالفكر العربي، وهو تركيز مسطّر من الدولة في محاولة إحلال اللّغة العربية محل اللّغة الفرنسية، وفق سياسة التعريب المسطّرة. وما يستخلص أن الطفل في منطقة القبائل خاصة في المناطق الريفية، يأخذُ من الأسرة اللّهجة المحليّة وفي المرحلة الثانية مرحلة الانتقال إلى المدرسة سيصادف حتمًا لغة تختلف عن لغة المدرسة، والبعيدة عن اللّغة التي مارسها، وقد يفقده هذا الاتصال التلقائي، وتظهر له المدرسة بمظهر غريب وشاذ، فيجد صعوبة أثناء ولوجه على هذا العالم الجديد والملاحظ لدى الأسر القبائلية استعمال اللهجة المحلية لتلقين أطفالهم اللّغة الأولى خاصة في الريف، أما في الحضر فتصادفنا **ظاهرة لغوية طارئة جديدة،** وهي أنّ بعض الأسر تحبّذ تنشئة أطفالها على اللّغة الأجنبية وأقصد الفرنسية، وتظهر الهوة الكبيرة في التنشئة اللّغوية لدى أطفالهم، لعدم مراعاة الواقع اللّغوي؛ أي اللّهجة المحلية والأهداف المسطّرة من قبل الدّولة في السياسة اللّغوية للأمّة، وهناك من يحبذ ممارسة العربية العامية داخل الأسر وتعليمها للأطفال لكن نادرًا ما نجدها، فالملاحظ انّ هناك هوّة وفراغ بين لغة الممارسة في الوسط الأسرى واللّغة المدروسة؛ أي لغة التعليم في الوسط المدرسي (اللّغة العربية) مما يُنتج شرخًا بين لغة الأسرة ولغة المدرسة، وانعدام الحلقة الواصلة بينهما.

إنّ الواقع اللّغوي في منطقة القبائل يوحي إلى أنّ ما تتميز به المرأة الريفية. بدرجة أكثر من المرأة في الحضر. ارتفاع نسبة الأمية، وإنّ أغلب الأمهات في الريف من ذوات المستوى العلمي المنخفض فهذا يعود بالسلب على التوجية اللغوي للطفل، ولعل تفسير ظاهرة الأميّة خاصة في الريف يعود إلى أسباب تاريخية واستعمارية وحتى طبيعة المجتمع، وانعدام المدارس في الريف في مرحلة ما بعد الاستقلال، وكذلك نقص المواصلات حال دون تمكن المرأة من الدراسة، عكس المرأة في المدينة ففي مرحلة الاستقلال وما بعدها توفرت بعض الشروط، فنجد أن نسبة معيّنة من النساء في

الحضر متعلّمات. وتُبيّن الدراسة الميدانية التي قمنا بها خاصةً في الحضر أنّ هناك بُعدًا بين لغة الممارسة في المجتمع الأسري القبائلي ولغة المدرسة، ولا يمنع هذا من إحداث تغييرات جديدة على هذا الواقع فيما يخص لغة التنشئة لدى الأطفال، وذلك بتوعية الأسر المثقّفة، وننبّه إلى أنّ سياسة محو الأميّة التي اتخذها الدولة، وهي حالة لاحظتها عند الأمهات الأميات اللواتي دخلن المدرسة، بروز لديهن استعمالات وممارسات لغوية جديدة قد تساهم في التنشئة اللّغوية لدى الطفل، إضافة إلى ذلك نلاحظ غياب الثقة لدى الآباء المثقفين في السياسة اللّغوية التي تضعها الدولة، ولا يتم إقناعهم إلا بوضع وسائط وآليات جديدة، تساعد الأطفال وحتى الأسر على ممارسة حتى لا أقول العربية الفصحى، وإنما العربية القريبة من الفصحى، ولا يتمّ ذلك إلا بإشراك وسائل الإعلام وجمعيات المجتمع المدني والمساجد.

3 ـ 4. وسائل الإعلام والفضائيات: وهي وسائل فعالة في تربية وتوجيه وتكوين الأفراد والجماعات ولها تأثير مباشر في تعليم اللّغة والتعليم الموازي والدائم، فهي تؤثر على السلوك اللّغوي للطفل من خلال البرامج المقدّمة والرسوم المتحركة والحصص الترفيهية والثقافية، ومسلسلات الأطفال... والتي تقدّم باللغة العربية على سبيل المثال فهي تساعد الطفل قبل دخول المدرسة على التنشئة اللّغوية ويكتسب من خلالها مفردات وعبارات وتراكيب، زيادةً إلى ما يأخذه من محيطه الأسري، ويتأثر الطفل بالتلفزيون وبدرجة أقل الراديو، حيث تكون درجة الإدمان على التلفزيون كبيرة خاصة عند الأطفال الذين لم يتصلوا بالمدرسة بعد؛ إذ إنّ الطفل يحاول تقليد كل ما يراه ويسمعه في التلفاز من أناشيد وأغاني للأطفال... ويمكن دور الأسرة هنا في التوجيه نحو الحصص والبرامج المقدّمة، وهذا الذي يساعده على التطور اللّغوي، فهذه الوسائل السمعية البصرية تعمل على نقل اللّغة والثقافة إلى الأفراد فهي من مؤسسات التنشئة اللّغوية التي تؤثر على الأفراد، وأرى أنّ على الدولة سن قوانين لفتح فضائيات خاصة بالأطفال وتشجيع الاستثمار في هذا المجال، مع وضع برامج مسطّرة من أهل الاختصاص.

3 ـ 5 ـ جماعة الرفاق والنوادي الترفيهية والمساجد والزوايا: إنّ الهدف من إنشاء النوادي الترفيهية وخلق النوادي للأطفال هو الاندماج داخل المجتمع وتنشئة الطفل

تنشئة اجتماعية أخلاقية جيّدة مبنية على التواصل مع الآخر ويمكن استثمار هذه النوادي وجماعة الرفاق للتوجيه اللّغوي السليم؛ حيث يخرج الطفل إلى المحيط فتتسع دائرة الاتصال بأطفال من نفس السّن أو من سن متقارب أين يأخذ من زملائه في الحي أو النادي، "وجماعة الرفاق تقوم بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تؤثر في قيم وعادات واتجاهات الأطفال وحتى الكبار"[12] حيث تسطّر برامج خاصة لذلك من أهل الاختصاص ويكون دور الدولة في ذلك هو التشجيع بالوسائل المادية، ووضع خطط تربوية لغوية تُخرج الطفل من سياسة الاستهلاك إلى سياسة الإنتاج وذلك بوجود مثلا مقر للنادي العلمي تقام فيه مسرحيات وأناشيد ونشاطات علمية للأطفال تعرض في المناسبات والأعياد الدينية والوطنية وإشراك الطفل في الإنتاج شرط أن تُقدّم باللّغة العربية؛ فإنّ لجماعة الرفاق والنادي العلمي الدور البارز في التأثير على لغة الممارسة من قبل الأفراد داخل هذه الجماعات، وهو ما يفرض اكتساب لغة ثانية للبعض، ولا يخفى علينا أيضًا دور المساجد في ترسيخ الملكة اللّغوية، وما لاحظتهُ توجه بعض الأسر في القبائل خاصة في الحضر وعند أصحاب التوجه الديني، إلى تسجيل أبنائهم في فرق خاصة لتعليم فن التجويد وحفظ القرآن في المسجد، قبل وفي مرحلة التمدرس وتظهر ممارسة اللّغة العربية عند هذه الفئة إلى جانب اللّهجة المحليّة، والشيء الايجابي الذي خدم اللّغة العربية الانتشار الكبير للزوايا والمساجد في القبائل لأسباب تاريخية وقد أسهم هذا الانتشار في نشر تعاليم الدين الإسلامي في المنطقة، وكذا نشر اللّغة العربية، وتجدر الإشارة أن هذه الزوايا عددها في المناطق الريفية أكثر منها في المناطق الحضرية، ولا يقتصر دور الزاوية في تحفيظ القرآن وتفسيره، بل يتعدى إلى تحفيظ الأناشيد والمدائح الدينية باللّغة العربية، وتقديم دروس في فن التجويد والإلقاء، وفي رأي أنّ توظيف أساتذة في الاختصاص (اللسانيات والصوتيات والتعليمية) من خريجي الجامعات تتكفل بحقوقهم الوزارة المعية من شأنه إعطاء نتائج ايجابية في التحصيل اللّغوي.

4 ـ واقع الممارسة اللّغوية في القبائل: إنّ الواقع اللّغوي في منطقة القبائل هو جزء من الواقع اللّغوي في الجزائر عامة، فبدل استعمال اللغة الأمازيغية تستعمل اللّهجة المحليّة وهي القبائلية، وما نلحظه أنّ هناك تعايش لغوي بين اللهجة القبائلية واللغة

العربية في بعض مناطق القبائل جنوب ولاية بجاية وغرب ولاية تيزي وزو وشمال ولاية البويرة استعمال للدارجة، وإنّ الدراسة الميدانية التي قمتُ بها حددت فيها المجالين الجغرافي والبشري **وتحديد المجال الجغرافي** كان كما يلي:

بجاية المدينة في الحضر وجنوب شرق بجاية المناطق الريفية في خراطة وقد صادفتني مشكلة هي طبيعة خصوصية الأسرة الجزائرية؛ إذ وجدت صعوبة كبيرة للاتصال بالأسر خاصة الأمهات؛ حيث صعب التعامل معهن فيما يخص الاستجوابات المقدمة، على عكس الآباء، وما لاحظته أيضًا هو أنّ هناك بعض الأسئلة طُرحت على الأمهات أجاب عنها الآباء، وهذه الأسئلة خاصة بالمستوى التعليمي لها ووظيفتها، واللّغة التي تعرفها الأم، فعمدت إلى الاستعانة بأستاذة باحثة لتسهيل عملية الاتصال بالأمهات. وقمت بتحديد أيضًا المجال البشري فاخترت مائة أسرة من الحضر مدينة بجاية ومائة أسرة من الريف منطقة خراطة ووضعت لهذا الاختيار معايير عديدة منها:

- ضرورة وجود الزوجين في الأسرة، أني أن يكونا على قيد الحياة، سواءً كانت الأسرة الكبيرة أو الأسرة الصغيرة.

- ضرورة وجود الأبناء في الأسرة؛ حيث يمكن معرفة نقل اللّغة من الآباء إلى الأبناء، ومنها اتضحت بعض الممارسات اللّغوية للأبناء.

- تحديد الأصل الجغرافي؛ حيث حدّدت أسر من منطقة حضرية وأسر من منطقة ريفية، قصد عقد المقارنة بينهما فيما يخص تنشئة الأطفال لغويًا، وكذا معرفة الأسر التي تُحافظ على نقل لغتها للأبناء والأسر التي تعلّم أبناءها لغة أخرى.

ولتسهيل عملية المقارنة أثناء تحليل الاستجوابات المقدّمة للأسر عمدت إلى وضع جداول لتسهيل عملية المقارنة واستخلاص النتائج:

ـ جدول يوضّح طبيعة الأسر في الريف والمدينة:

الأصل الجغرافي / طبيعة الأسرة صغيرة/كبيرة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
أسر صغيرة	37	‰37	78	‰78
أسر كبيرة	63	‰63	22	‰22
المجموع	100	‰100	100	‰100

يبين الجدول أنّ نسبة الأسر الصغيرة في الريف قليلة 37 ‰ مقارنة بنسبة الأسر الكبيرة 63 ‰.

والعكس في المدينة أين نجد ارتفاعا في نسبة الأسر الصغيرة المقدرة ‰78 وانخفاض في نسبة الأسر الكبيرة والمقدرة بـ 22 ‰

ـ جدول يوضّح المستوى التعليمي للأب:

الأصل الجغرافي / المستوى التعليمي للأب	الريف منطقة خراطة	المدينة مدينة بجاية		
منخفض	45	‰ 45	30	‰ 30
متوسط	35	‰ 35	30	‰ 30
عال	20	‰ 20	40	‰ 40
المجموع	100	‰ 100	100	100 ‰

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المستوى التعليمي المنخفض للآباء في الريف المقدرة بـ45‰ أكبر من النسبة الموجودة في المدينة المقدرة بـ30‰، ونسبة المستوى المتوسط في الريف المقدرةبـ35‰ تقارب النسبة الموجودة في المدينة المقدرة بـ 35‰ و نسبة المستوى العالي في المدينة المقدرة بـ 40‰ أكبر من النسبة الموجودة في الريف المقدرة بـ20‰.

ـ جدول يوضّح المستوى التعليمي للأم:

الأصل الجغرافي / المستوى التعليمي للأم	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
منخفض	60	60 ‰	40	40 ‰
متوسط	35	35 ‰	40	40 ‰
عال	5	5 ‰	20	20 ‰
المجموع	100	100 ‰	100	100 ‰

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المستوى التعليمي المنخفض للأمهات في الريف المقدرة بـ60‰ أكبر النسبة الموجودة في المدينة المقدرة بـ 40‰، ونسبة المستوى المتوسط في الريف المقدرة بـ 35‰ متقاربة مع النسبة الموجودة في المدينة والمقدرة بـ 40‰، أما بالنسبة لنسبة المستوى العالي في المدينة المقدرة بـ20‰ أكبر نسبة المستوى العالي في الريف المقدرة بـ 5‰. فكلما اتجهنا نحو الريف زاد عدد الأسر الكبيرة وقل عدد الأسر الصغيرة، وكلما اتجهنا نحو المدينة قل عدد الأسر الكبيرة وزاد عدد الأسر الصغيرة. والأسر الصغيرة كثيرًا ما توفر الجو المناسب

لاكتساب اللّغة عند الطفل عكس الأسر الكبيرة، وبمقارنة بين النسب المئوية للأسر فيما يخص المستوى التعليمي نجده في الريف والمدينة مختلف، وكلما اقتربنا من المدينة ارتفع المستوى التعليمي للأسر أقصد الأمهات والآباء، والسبب في ذلك هو توفر الإمكانيات المادية والهياكل التربوية في المدينة وقلّتها في المناطق الريفية. وهناك إشكالية أخرى داخل الأسرة القبائلية تتعلق أساسا بعدد الأبناء؛ حيث نجده يرتفع في أسر وينخفض في أسر أخرى، ووضعنا الجدول التالي لتحديد النسب.

- جدول يوضح عدد الأبناء داخل الأسر في الريف والمدينة:

الأصل الجغرافي / عدد الأبناء داخل الأسرة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
من 1 إلى 3 أبناء	15	‰15	37	‰37
من 4 إلى 6 أبناء	30	‰30	30	‰30
من 7 أبناء فما فوق	55	‰55	33	‰33
المجموع	100	‰100	100	‰100

فالملاحظ أن نسبة عدد الأبناء في الأسر الريفية ترتفع مقارنة بعدد بنسبة عدد الأبناء في أسر المدينة، وكلما قل عدد الأبناء كانت درجة الاعتناء بهم من الناحية التربوية واللّغوية جيّدة.

- جدول يوضح استعمال اللّغة أو اللّهجة داخل الأسرة:

الأصل الجغرافي / استعمال اللغة أو اللهجة داخل الأسرة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
العربية الفصحى	00	%00	00	%00
اللّهجة المحلية	88	%88	30	%58
العامية (الدارجة)	09	%9	22	%22
الفرنسية	01	%1	20	%20
المجموع	100	%100	100	%100

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة استعمال اللغة العربية الفصحى داخل الأسرة تنعدم في الريف والمدينة، وترتفع نسبة استعمال اللهجة المحليّة في الريف والمقدرة بـ 88 % وتنخفض قليلا في المدينة وتقدر بـ 58 % أما مستوى استخدام العامية الدارجة فتنخفض في الريف وتقدر بـ9 % وترتفع قليلا في المدينة وتقدر بـ 22 %، أما مستوى استعمال اللّغة الأجنبية فيكاد ينعدم في الريف ومقدر بـ 1 %، ويرتفع في المدينة إذ تصل نسبته إلى20 % .

جدول يوضح اللّغة المختارة للأبناء لمرحلة التمدرس:

الأصل الجغرافي / اللغة المختارة للابن في المدرسة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
العربية الفصحى	35	%35	10	%10

الأمازيغية	40	40%	40	40%
الفرنسية	25	25%	50	50%
المجموع	100	100%	100	100%

اغلب الذين يختارون اللّغة العربية هم من أصحاب التوجّه الديني، وترتفع نسبة الاختيار قليلا في الريف وتقدر بـ 35% وتقل في المدينة وتقدر ب10%، وترتفع نسبة اختيار اللّغة الامازيغية في الريف والمدينة وتقدر بـ 40% على حد السواء، وأما اختيار اللّغة الفرنسية فترتفع النسبة في المدينة وتقدر بـ 50% ، وتتخفض نسبة الاختيار في الريف لتقدر بـ 25%، ظنًا منهم أنّها لغة العصر والتكنولوجيا والتطور.

- جدول يوضح رأي الآباء في التنشئة اللّغوية مقصودة أم عفوية:

الأصل الجغرافي / التنشئة اللّغوية مقصودة /عفوية	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
مقصودة	07	07%	24	24%
عفوية	93	93%	68	68%
المجموع	100	100%	100	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ التنشئة اللّغوية المقصودة في الريف قليلة وتقدر بـ07% وترتفع نسبة التنشئة اللّغوية العفوية وتقدر بـ 93%، أما في المدينة نلاحظ أن نسبة التنشئة اللغوية المقصودة ترتفع قليلا فتصل إلى24% مقارنة بالريف، وتقل نسبة التنشئة اللغوية العفوية إلى 68% مقارنة بالريف. ونخلص إلى أنّ التنشئة اللّغوية للأبناء مسطّرة ومقصودة كلما اتجهنا نحو المدينة.

ـ النتائج:

ـ تؤثر الممارسات اللّغوية للأفراد في تنشئة الأبناء على اللّغة أو اللّهجة المختارة وتتعلق هذه التنشئة بالمكان (الأصل الجغرافي) الريف أو الحضر، كما توجد اختيارات لغوية مختلفة للأسر في الريف والمدينة، لأن خصوصيات الريف تختلف عن خصوصيات المدينة.

ـ كلما كانت لغة حديث الوالدين باللهجة القبائلية، فإن لغة تعلّم الأبناء تكون باللّهجة القبائلية، وتزداد كلما اتجهنا نحو الريف.

ـ كلما كانت لغة الحديث بين الوالدين بالفرنسية فإن لغة تعلّم الأبناء قبل مرحلة التمدرس تميل إلى الفرنسية وتزداد هذه الحالة كلما اتجهنا نحو المدينة.

ـ كلما كان حديث الوالدين بالعربية الدارجة فإن ممارسة الأبناء اللّغوية تميل إلى هذا الاتجاه، ونجده عند المحافظين وفي المناطق التي تتعايش فيها القبائلية مع العربية وهي قليلة.

ـ نلاحظ انعدام العربية الفصحى في الممارسة اللّغوية داخل الأسر القبائلية.

ـ إنّ اللغة المشتركة بين الوالدين تُسهل عملية نقل اللّغة إلى الأبناء بسهولة لعدم وجود صراع أو رغبة في تغليب لغة على أخرى، ما يجعل لغة الوالدين القاسم المشترك الذي يتعلّمه الأبناء أثناء حديثهم داخل الأسر وهذا الذي يساعدهم على الاندماج اللغوي داخل المدرسة.

ـ إنّ الازدواجية اللّغوية (عربية قبائلية) موجودة في بعض المناطق في المجتمع القبائلي مما يوضّح أنه مجتمع ألف الازدواجية والتعايش اللّغوي عبر التاريخ.

ـ تُساهم الزوايا والمساجد والنوادي الترفيهية للأطفال وجماعة الرفاق إلى جانب الأسرة في التنشئة اللّغوية السليمة قبل مرحلة التمدرس.

ـ إنّ التنشئة اللّغوية الأسرية في منطقة القبائل تكون في الغالب بطريقة عفوية وغير مقصودة وكلما اتجهنا إلى المدينة ازداد الاهتمام بالتنشئة اللغوية المقصودة.

ـ إنّ للجانب المادي للأسر ومستواها الثقافي والاقتصادي دورًا في التنشئة اللّغوية السليمة؛ بتوفير الحوافز والجو الحميمي الهادئ والإمكانيات الجيّدة وينعكس كل هذا على نوعية اللّغة المختارة للطفل.

ـ إنّ الأسرة القبائلية باعتبارها فضاءً تمارس فيه تنشئة الأبناء لغويًّا ليست نسق منعزل وبعيد عن انساق البناء الاجتماعي اللّغوي الثقافي الوطني، وهي جزء من هذا الكل.

ـ اقتراحات:

ـ رفع شعار الأسرة المثقّفة وتفعيل دور الأم بدرجة أخص، في عملية النمو اللّغوي لدى الطفل وتطبيق سياسة محو الأميّة التي أعطت ثمارها في الآونة الأخيرة.

ـ وضع مكتبة الطفل في البيت، والحرص على اختيار نوع الكتب والقصص المكتوبة باللّغة العربية.

ـ العمل على خلق ممارسات لغوية قريبة من الفصحى، وتحفيظها للطفل قبل مرحلة التمدرس تُشارك فيه الأسرة (العنصر الفعّال) خاصة المثقّفة منها. ولا يكون ذلك إلّا بـ:

ـ إشراك وسائل الإعلام المختلفة وفتح فضائيات يحرس على إعداد برامجها أهل الاختصاص في التوجيه اللّغوي السليم للطفل.

ـ إشراك إلى جانب الأسرة جماعة الرّفاق والنوادي العلمية والترفيهية لتفعيل الممارسة اللّغوية لدى الطفل قبل مرحلة التمدرس، ووضع مخطط عمل لأجل ذلك يسهر على إعداده أهل الاختصاص أيضًا.

ـ إشراك الزاوية، وأرى أنّ دورها يتعدّى من تحفيظ القرآن وتفسيره، إلى خلق فضاء تعليمي لغوي وذلك بتوظيف أساتذة من اختصاصات مختلفة في اللّسانيات والصوتيات والتعليمية تتكفّل بحقوقهم الوزارة المعيّة.

الهوامش:

1 ـــ صبري إبراهيم السّيد، علم اللّغة الاجتماعي، مفهومه وقضاياه، دط. الإسكندرية: دار المعرفة الاجتماعية، 1995 ص02.

2 ـــ غيث محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع، دط. مصر: دار المعرفة الاجتماعية، 1989 ص ص 265، 266.

3 ـــ ابراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، دط09. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1995 ص16.

4 ـــ راشد صالحة، غنيم الغنيم، اللّهجات في الكتاب لسيبويه، ط01. السعودية: دار المدني 1985 ، ص15.

5 ـــ عبد الواحد علواني، تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة، ط01. بيروت: دار الفكر المعاصر 1997، ص28.

6 ـــ علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، دط. سوريا: دامعة دمشق للنشر والتوزيع 1993، ص73.

7 ـــ حلمي خليل، اللّغة والطّفل، دراسة في اللّغة النّفسي، لبنان: دار النهضة العربية، 1986 ص62.

8 ـــ عبد الحميد حنان العناني، الطفل والأسرة والمجتمع، ط01. عمان: 2000، ص79.

9 ـــ محمد السعران، اللّغة والمجتمع، ط02. مصر: دار المعارف، 1963، ص104.

10 ـــ سبيني سيرجيو، الترجمة اللغوية للطفل، تر: فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة: دار الفكر العربي، 1991، ص85.

11 ـــ المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللّغوية، دط. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996، ص23.

12 ـــ زكريا الشريبي، صادق يسرية، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته القاهرة: دار الفكر العربي، 1969، ص128.

المعجم اللغوي المصاحب للنصوص في كتاب اللغة العربية

أ. الجوهر مودر

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

تتناول هذه الدراسة قضية المعجم اللغوي المصاحب لنصوص القراءة من خلال "كتابي في اللغة العربية" السنة الثالثة ابتدائي، وهي دراسة تنطلق مما انتهت إليه بعض الأبحاث التي عزت بعض أسباب ضعف المستوى اللّغوي للمتعلمين في البلدان العربية إلى الكتاب المدرسي. ونسعى من خلالها طرح قضية ذات علاقة بمجال التحصيل اللغوي من جهة وتشخيص مكون من مكونات كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعجم كأداتين تربويتين في إطار حضور أحدهما وغياب الآخر، محددة الإشكالية من خلال الأسئلة التاّلية:

ما هو أساس انتقاء الكلمات الصعبة في النص؟

هل هناك حد معين لعدد المفردات التي يفترض أن تكون صعبة؟

ما الهدف من هذا النّشاط، هل من أجل إفهام الطّفل المعنى العام للكلمات في سياقها؟ أم أن تصبح المفردة جزءاً من نظام اللّغة التي يشرع الطّفل في استضماره؟ وبالتالي يفترض في هذا النشاط اعتماد مناهج وتقنيات حسب الكلمة المراد تعريفها وما نوع التعريف المعتمد في تقديم شرح المفردات؟ هل ذلك خاضع لمنهجية معينة؟

إننا ندرك جميعا ما لاكتساب مفردات المعجم من الأثر الكبير على تعلم مهارات اللغة، وبالتالي نفترض في هذا النشاط أن يلعب دورا مهما في مستوى تحصيل اللغوي منذ السّنوات الأولى من التّعليم، ويساهم في تعليم مفردات معنى وتوظيفا.

مقدمة: يعاني تدريس اللغة العربية في جميع أطوار التعليم انعدام معجم مدرسي خاص، يساير المتن التعليمي، هذا النقص يعد إحدى أسباب الخلط التي يعاني منها المدرسون والمتمدرسون- على حد سواء- في شرح النص اللغوي وخلل في مقاربة المادة المعجمية[1]، وقد أظهرت أبحاث قام بها خبراء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

حول "تدريس اللغة العربية في الوطن العربي" أن معظم الدراسات التي انصبت على درس القراءة لم يكن من اهتماماتها دراسة مفردات المعجم، بل حتى مقدمات كتب اللغة العربية وأدلة المعلمين تخلو من الإشارة إلى هذا الجانب مع ما له من أثر الكبير على تعلم مهارات اللغة المختلفة.

هذا الوضع دفع بعض الباحثين للاستفادة من نتائج الدراسات المعجمية لتوظيفها في تدريس اللغة العربية، غير أن نتائج تلك المحاولات- بالرغم من إيجابياتها- لم تستثمر في مجال التأليف المدرسي، فظلت قضية المعجم منحصرة في شرح المفردات التي يفترض أنها صعبة تزول صعوبتها بالشرح، وإذا كان الوصول"إلى تحقيق التمكن الفعال من اللغة هو الهدف الأسمى" [2] الذي سعى إليه مؤلفو كتاب اللغة العربية، فإنه لا سبيل إلى رفع من الإمكانيات اللغوية للمتعلم إلا بإغناء معجمه[3]، هذا الأمر حمل واضعي البرامج الدراسية الجديدة المشرفين على برنامج اللغة العربية للأطوار الابتدائية على وضع استراتيجيات من شأنها تحقيق إكساب اللغة العربية للمتعلمين باعتبارها لغة التعليم، يظهر ذلك من خلال إعادة النظر في كيفية تقديم شرح مفردات النصوص إذ خُصّص بعنوان مستقل هو "**أتعرف على معاني المفردات**" مع استحداث نشاط جديد عنوانه "**أثري لغتي**" وهو خاص بالرصيد اللغوي وتوظيفه، يهدف إلى تزويد التلاميذ برصيد لغوي ثري كما يوسع الآفاق المعرفي للتلميذ من خلال بعض المحاور التي تحفزهم إلى الاستفادة أكثر من وسائل أخرى غير الكتاب المدرسي.

هذه الدراسة تقف عند النشاط "أتعرف على معاني المفردات" وهو محور وظيفته تتقاطع مع وظيفة أي معجم لغوي، ويختلفان من حيث كيفية انتقاء المفردات، فالمعجم يهتم بكل المفردات الخاصة بمستوى مستعمليه، بينما يتناول نشاط الكتاب المفردات الصعبة الواردة في نص القراءة.

لكن كيف تتحدد صعوبة هذه الكلمات؟

لم تشر مقدمة الكتاب ولا الدليل الخاص بالمعلم إلى هذه النقطة، غير أن عملية إحصاء المفردات الخاصة بالشرح أفضت إلى ما يلي:

- عددُ المفردات المشروحة في الكتاب المدرسي (155) مفردة.

- منها (61) مفردة مألوفة أي احتواها رصيد السنتين السابقتين الأولى والثانية، وتمثل نسبة (39.35٪).

- و(94) مفردة جديدة، ونسبتها (60.65٪).

ومفهوم الألفة في هذا السياق ينظر إليه من جانبين، الجانب الأول لفظي فالمفردات المألوفة هي المفردات التي جاءت في الرصيد اللغوي الخاص بالسنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي، فهي ليست جديدة بالنسبة للتلميذ، بينما غير المألوفة منها هي تلك المفردات المستجدة في هذا المستوى*.

والجانب الثاني استعمالي وهذا خاص بالمفردات المألوفة لفظها، أي التي سبق ورودها في السنتين السابقتين، فاللفظة مألوفة لكن قد ترد في استعمال غير مألوف وبالتالي تحمل معنى آخر لا يستطيع التلميذ إدراكه إلاّ بالشرح. وإذا أولى الكتاب عناية خاصة بشرح المفردات الجديدة أو الكلمات غير المألوفة، فهو أيضا يدرج الكلمات المألوفة، وبالنظر في الكلمات المعنية بالشرح وجدنا من خصائصها ما يلي:

- كون الكلمة جديدة في الرصيد المقرر، ويكتشفها التلميذ لأول مرة من خلال النص.

- لأن معنى الكلمة تتجاوز مستوى الطفل وتظل غامضة تحتاج إلى ترسيخ مفهومها.

- كون الكلمة من المشترك اللفظي.

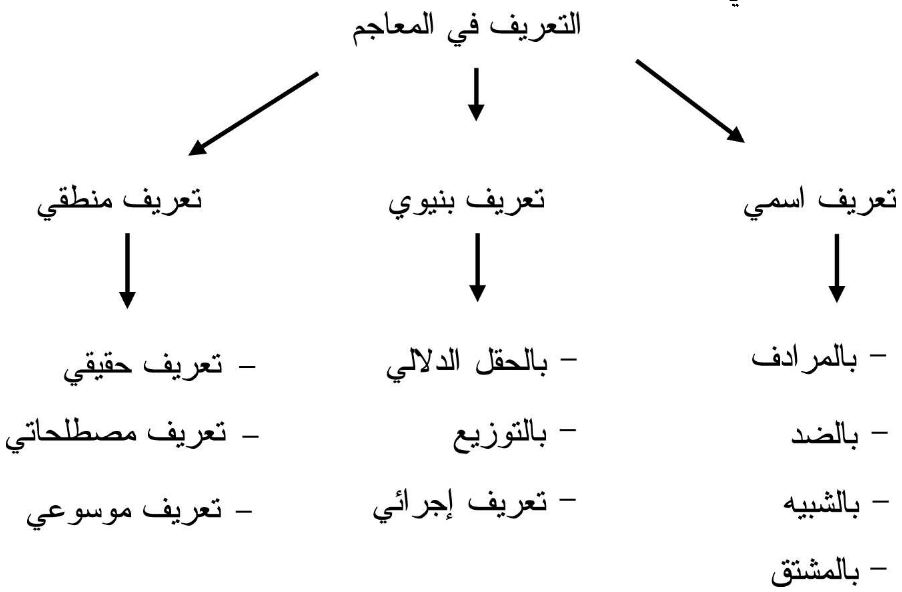
- ارتباط معنى اللفظة بالسياق.

- تداخل الحقول المعرفية للمفردة الواحدة.

- وقد تكون الكلمة سهلة ومألوفة الغرض من الشرح إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ بالمترادفات.

والنتيجة المستخلصة من خلال قائمة المفردات المشروحة هو أن الكتاب لا يسير على خطة معينة بحيث يجعل المفردات موجها في بناء النصوص، وبالتالي من الصعب تناول مفردات هذه النصوص وانتقائها بشكل منهجي، وهذه إحدى المفارقات بين المعجم والكتاب المدرسي.

تقنيات شرح المفردات: يعتبر شرح المفردات بالنسبة لنشاط "**أتعرف على معاني المفردات**" في الكتاب المدرسي وسيلة من الوسائل المساعدة على فهم النص وليس غاية، وبالتالي فهو يختلف عن المعجم، غير أن كيفية شرح المفردات في الكتاب المدرسي لا تخرج عن إحدى التقنيات التي تعتمدها المعاجم اللغوية في تعريف موادها وتلك التقنيات هي:



عند تتبعنا أنواع التعاريف المستعملة في الكتاب، وجدنا نسبة ورود الأنواع السابقة كما يلي:

	تعريف اسمي	تعريف بنيوي	تعريف منطقي
عدد الكلمات	140	9	6
النسبة المؤوية	٪90.32	٪5.81	٪3.87

يبين لنا الجدول أن **التعريف الاسمي** هي الكيفية المعتمدة في شرح مفردات النصوص في الكتاب المدرسي، بنسبة (٪90.32) وذلك يعود أساسا إلى كونها الطريقة المختصرة إذ كثيرا ما يكتفي الشرح بتقديم مرادف المفردة، والمقصود بالمرادف هو المكافئ الاسمي، إذ - على حد قول الحمزاوي محمد رشاد- يوجد

دائما - على الأقل- زوج من المترادفات لكل مفهوم لغوي، وهذا المفهوم يمكن أن يكون كلمة فذة أو عبارة" [4]، وهنا جاءت المرادفات المفردة بنسبة تقدر بـ (70.71٪)، أما المرادف بأكثر من كلمة فقدرت نسبته (27.86٪). وعن فروع أخرى من التعريف الاسمي الذي يكون أيضا بالمعنى المخالف أو الضد فهو قليل جدا ونسبته (1.43٪).

أما **التعريف البنيوي** فنسبته (5.81٪) بحيث عرفت المفردات في هذا النوع تعريفا إجرائيا، والتعريف الإجرائي يستعمل في تعريف المفردات الحسية وذلك بتحديد آثار الشيء أو وظيفته، ويكون أكثر وضوحا عند تعدد تلك الآثار.

وجاءت نسبة **التعريف المنطقي** أقل من النوعين السابقين، وتقدر بـ(3.87٪)، جاء من أشكاله تعريفان حقيقيان، والتعريف الحقيقي هو تعريف يقوم على ذكر الكليات الخمس وهي الجنس، النوع، الفصل، الخاصية، العرض العام. ويستعمل في المداخل الخاصة بألفاظ الذوات كالحيوان والنبات والأجهزة ونحوها. ولا يشترط ذكر كل الأركان، بل قد يكتفي بذكر ركنين، وقد تتجاوز الخمسة إذا زادت عنه، ومن المفردات التي عرفت بهذا التعريف لفظة (الخطاف: طائر أسود وأبيض) [5]وهو تعريف ثنائي الأركان:

طائر: يقابل الجنس

أسود وأبيض: ملمح يقابل الخاصية.

كما جاءت تعاريف مصطلحاتية، وهي تختلف عن التعاريف الحقيقية في أنها تسعى إلى تحديد المفهوم في مجال معين وليس في إيطاره العام كما لا يشترط الكليات في بنائه. ومن المصطلحات التى وردت مصطلح (الحساسية) وهو يدخل في الميدان الطبي، وجاء شرحه في الكتاب (الحساسية: مرض تسببه بعض الأدوية أو بعض المأكولات) [6].

الخلاصة أن تقنية الشرح بالمرادف أكثرها اعتمادا في شرح المفردات باعتبارها أهم وسيلة لتوضيح المعنى في أدنى وقت من دون إفادة المتعلم بأي خاصية من خصائص المفردات، كما أنها وسيلة إغناء رصيد المتعلم.

نتائج الدراسة:

1. عدم وضوح حدود معاني بعض المترادفات ذلك أن كثير منها يدخل في باب الترادف الموهوم، فقد تشترك المفردة المعرَّفة والمفردة المعرِّفة في معان عامة، فتكون صالحة في بعض السياقات ولا تصلح في أخرى، والأمثلة التي وردت في الكتاب نجد: شرح (الصقيع بـ البرد الشديد) [7] و(متحضر بـ طيّب) [8]، (يتراكض) بـ (يجري) [9].

2. الشرح بالترادف يفترض أن يكون المتعلم على معرفة بالمترادف، وهذا ما لا يتحقق دائما، خاصة عندما يكون المقابل أكثر غموضا من المفردة المشروحة مثل شرح (مطرزة) بـ (محرجة) [10].

3. كما أن تقنية الشرح بالمترادف قد جرّت إلى تقديم تعريف دائري لبعض المفردات، وقد يأتي ذلك لمفردات النص الواحد، مثلما جاء في شرح (يناسبني: يلائمني) و(يلائمك: يناسبك) [11].

4. بعض المترادفات غير منسجمة، كأن يعرف الاسم بفعل أو العكس مثل: (منزوية: تقف وحدها) [12].

7. خطأ في شرح بعض المصطلحات، مثل (التهاب القصبات) الذي شرح بـ (ألم واحمرار في الحنجرة) وهو تحديد خاطئ، فـ(التهاب القصبات) هو داء يصيب الرئة.

8. بعض المفردات التي اعتمد فيها التعريف الإجرائي، سجلنا تقصيرا في التوضيح، مثل (السماد: مادة تخلط مع التراب حتى يصير خصبا) دون تحديد نوع هذه المادة. و جاء شرح (المحلات: الأماكن التي تباع فيها السلع) إذ حتى شوارعنا كلها أماكن لبيع السلع فهل يصلح أن تسمى محلات.

9. كثرة تكرار شرح المفردات ذاتها، مثل: (تعج، يعج)، و(تتألف، تتألف) و(يرتدى، وترتدي، سأرتدي). [13]

10. إسقاط بعض المفردات من الشرح، مثل (مرمى النظر) بعد أن أحيل إلى قائمة "أتعرف على معاني المفردات" في الصفحة 127.

11. في بعض النصوص تم شرح مفردات بسيطة، وليست بمستوى صعوبة كلمات أخرى أغفلها الشرح، بل أهملت مفردات هي أهم أن تشرح وترسخ في أذهان التلميذ لما تحمله من مفاهيم وعبر.

12. عدم وجود توازن بين النصوص في كمية الكلمات المشروحة، فبعض الصفحات غصت بالشروحات، وأخرى ليس كذلك.

13. كما أن تدخل السياق في تحديد معنى المفردة كثرا ما يؤدي إلى إحداث نوع من الارتباك والخلط في تمييز معاني الكلمات إذ جاءت في سياق آخر مخالف لسياق النص.

14. لا يقدم شرح المفردات أي معرفة عن سيرورة بناء الكلمة، سواء ما تعلق بضبطها أو وزنها أو جمعها واشتقاقها، وبالتالي لا يقدم هذا النشاط شيئا مما يتعلق بالمعجم المدرسي من مسلمات نظرية وتطبيقية.

15. عدم استغلال الكلمات المشروحة، إذ بقي ورودها ملتزما بالنص.

الخاتمة:

- الكتاب المدرسي ما زال يحتاج إلى تهذيب، وكثير من المشاكل التي كان يعاني منها ما زالت لم تراوح مكانها.

- قلة المفردات الجديدة التي تمت معالجتها خلال هذا النشاط تبين مقدار نقص الفرص المتاحة لنمو المعجم الذهني للمتعلم.

- فضلا عن ذلك فإن طريقة معالجة المفردات لا تتوفر على أي إستراتيجية تمكن التلميذ الكشف عن معاني المفردات أو كيفية توظيفها في سياقات أخر، فلا وجود لأية خطة معينة في شرح المفردات، ولا أي شكل من أشكال التدرج، كل ذلك يتم عن طريق الحدس.

- انعدام معجم مدرسي خاص، يساير المتن التعليمي عمق هذه الفجوة.

التوصيات:

- الدعوة إلى تهذيب الكتاب المدرسي باستمرار، والنظر في متنه وتحديثه ليتماشى ومتطلبات المتعلمين.
- إعادة النظر في نشاطاته.
- أن يرافق الكتاب المدرسي معجمٌ يتضمن المفردات الأساسية الواردة في النصوص ويكون مكملا له يعين المتعلم على تنمية الرصيد المعجمي للمتعلم.
- كما ندعو وزارة التربية الوطنية إلى فتح باب المنافسة بين المؤلفين في إطار التأليف المدرسي الخاضع للتوجهات البيداغوجية.
- تكوين خبراء وفرق بحث، تختص في الكتاب المدرسي وتزويدهم بكل الإمكانيات منها تمكينهم من الاستفادة من الكفاءات الأجنبية المختصة.
- إنشاء مؤسسات تختص في المعجم المدرسي مهمتها السهر على وضع معاجم مرحلية تساير البرامج التعليمية على غرار ما نجده في الدول المتقدمة.

الهوامش:

---

1 – عباس الصوري، ص9 رسالة.

2 – شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، 2007– 2008، تقديم.

3 – ينظر:

*– هذه المعطيات جاءت من خلال دراسة أخرى قمنا بها، تتعلق بالرصيد اللغوي للطور الأول الابتدائي.

4– الحمزاوي محمد رشاد، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، دار الغرب الإسلامي، ط1. بيروت: 1986م، ص 165.

5 – ص 105.

6 – ص 69.

7 – ص 83.

8 – ص 105.

9 – ص 131.

10 – ص 47.

11 – ص 149.

12 – ص 11.

13 – ينظر المفردات في صفحات الكتاب على التوالي: 11– 141– 33– 159– 29– 73– 149.

تطوير المستوى اللّغوي للمتعلّم في المراحل التعليميّة الأولى

أ. محمد سعدون

جامعة المسيلة

تقديم: حقيقة أنا سعيد جدا.. بل أشعر بنشوة وغبطة.. وأنا في جامعة تيزي وزو العريقة..

- أتمنى أن تظل هذه الجامعة.. مركز إشعاع قوي لنشر النور والمعرفة.. في ربوع هذا الوطن العظيم..
- وأخص بالشكر كلية الآداب.. وقسم اللغة والآداب.. وكل القائمين والمشرفين على هذا الملتقى.. كما أخص بالشكر الأستاذ صالح بلعيد.. الذي يقف على قدم وساق. وهو يرعى هذا الملتقى.. الذي لا شك أنه سيكلل بالنجاح بإذن الله..
- كما أنني سعيد بوجودي في هذا الجمع الكريم..
- إن كلمتي هذه ليست محاضرة.. أو دراسة أكاديمية معمقة في الموضوع..
- إنما هي مجرد مداخلة متواضعة.. وبسيطة جدا.. استوحيتها من سنوات تجربتي الميدانية في حقل التربية التعليم..
- وهي موسومة بـ (تطوير المستوى اللغوي للمتعلم في المراحل التعليمية الأولى).
- وقد تناولت فيها جملة من العناصر الأساسية الفاعلة في تطوير المستوى اللغوي لتلك المراحل..
- وربما تبدو هذه العناصر لبعضنا.. بعيدة نوعا ما.. عن مضمون العنوان.. أو لا تمس الموضوع بشكل مباشر..
- غير أننا إذا أنعمنا النظر فيها.. ألفيناها - على الرغم من أنها ليست مبتكرة أو جديدة – تشكل المنطلقات الجوهرية والأساسية في التكوين اللغوي للمتعلم.. وتطوير مستوى اللغة لديه..
- ونبدأ بالعنصر الأول والأساس وهو:

1- **المعلم أو الأستاذ:-** الذي ينبغي أن تكون له مؤهلات معينة.

- كالكفاءة العلمية: - حيث يكون متمكنا في استعمال اللغة.. سليم النطق.. فصيحا.. وله ثروة لغوية ومعرفية واسعة.

- وبذلك يلفت انتباه المتعلم.. ويشده إليه.. بلغته المميزة.. وأسلوبه السلس.. وفي ذلك إغراء واستدراج للمتعلم.. من جانب غير مباشر.. في تعلم تلك اللغة.. وذلك الأسلوب.. حتى وإن سلك المتعلم طريق التقليد في البداية.. لأنه سوف يتحرر من التقليد حتما.. بعد أن يحصل على زاد.. وتكون له ملكة خاصة.

- فكم كنا في سني عمرنا الأولى نولع بذلك المعلم أو ذلك الأستاذ الذي توفرت فيه تلك المواصفات. فنلجأ إلى تقليده.. يحدونا الولع والحرص إلى تكوين رصيد لغوي ومعرفي خاص.. من وحي مقدرة ذلك المعلم أو الأستاذ.

- ومن المؤهلات التي يتصف بها المعلم أو الأستاذ ما يلي:

- الإخلاص وحب المهنة:

- لذلك فإن هذه المهنة هي التي تختار الشخص الذي يصلح لها.

- فمن دون الإخلاص.. ومن دون حب هذه المهنة.. أبدا يستطيع المعلم أو الأستاذ أن يؤثر في متعلمه بكلمة واحدة.. أو يفيده في شيء.

- فاللغة لا تنتظم في الإدراك ولا تخالط الفكر.. إلا إذا مازجها ماء الحب والشوق إلى الوصول للتمكن.. فالشاعر الفذ لا ينشئ قصيدة محكمة إلا إذا انصهرت كلماتها في وجدانه بالحب والشوق والحماس.

- وحب المعلم وإخلاصه للمهنة.. يحتم عليه تتبع المتعلم بحماس ودون فتور.. بل يذيب الشموع - كما يقال – سهرا، وهو يقوم ويصحح ويحضر ويختار لمتعلمه.. ما يناسبه تماما.

- فإذا كان المعلم أو الأستاذ أنموذجا صالحا في النطق ومنهجية الكلام والحوار.. فإن المتعلم يتعلق به.. ويستفيد منه في الجانب التكويني.

- أما إذا غابت تلك المواصفات.. فإن فاقد الشيء لا يعطيه.

- ولا تنمو ملكة التلميذ ولا تتطور مكتسباته وقدراته.. ولا تبرز كفاءاته اللغوية.

- ومن المؤهلات الأخرى:

- تشجيع المتعلمين: - وهذه كفاءة أخرى تدل على الاهتمام.
- فهو لا يستمع إلى المتعلم فحسب.. بل يحسن الاستماع إليه.. وهو ما يجعل المتعلم حاضرا وشاهدا بقلبه وفكره وإحساسه أثناء التعليم.
- وهو حين يطريه لما يجيد ويحسن في عبارة أو موضوع يكون قد سعى في تحرير مواهب المتعلم وقدراته وكفاءاته الذاتية
- فيزداد المتعلم شوقا إلى البروز والتفوق.
- وقد يكون التشجيع بالعلامة.. أو بأشياء مادية.. كالكتب والوسائل العلمية وغيرها.. حافزا على التطوير والتكوين.
- وربما تكون حصة التعبير الكتابي أو الشفهي.. أو حصة التراكيب المجال الحقيقي للمتعلم.. كي يبرز مواهبه وقدراته الفكرية والإبداعية.
- لذلك فإن استثمار هذه الحصة بشكل صحيح مهم جدا.. إذ يسعى المتعلم من خلال التشجيع إلى المطالعة.. والقراءة.. ومحاولة إنشاء مواضيع.. التي تمرنه على استعمالات اللغة.. وأساليبها المتعددة.
- والمعلم يسعى بطريقة أو بأخرى.
- إلى تلقين تلميذه كيفية النطق السليم.
- ويمكنه من سبك وصياغة العبارات والتراكيب الجيدة الصحيحة.
- ومن الأخطاء الجسيمة التي يقع فيها المربي أو المنظر للتربية والتعليم.. هو الاعتقاد بأن التحصيل اللغوي ينشأ من القراءة أولا.. ولو دون فهم.. وفي ظنه أن إتقان القراءة.. يكون أولا.. ثم يأتي الفهم في المرحلة الأخيرة.. وهو تفكير خاطئ ولا أساس له من الصحة..
- ومن خبر الميدان يدرك ذلك.. حيث يبقى المتعلم تائها بين الحروف والكلمات أو كحاطب ليل - كما يقال - لا يصل إلى شيء..
- والعنصر الآخر لتطوير المستوى اللغوي لدى المتعلم:

2- الكتاب المدرسي:

- وينبغي الاعتناء به شكلا ومضمونا.
- فمن حيث الشكل:

- تراعى فيه جودة الطباعة وجودة الورق.. حتى يكون محببا للتلميذ فيقبل عليه.
- ويراعى حجمه.. من حيث الطول والعرض وعدد الصفحات.
- إنه من المهم جدا أن يكون الكتاب المدرسي.. أنيقا.. متماسكا.. وله حجم معين..حتى يقبل عليه المتعلم ويحتضنه.
- وصورة الغلاف.. لها أهميتها هي الأخرى.. حيث ينبغي أن تكون آسرة.. وفيها إبداع.. تستأثر على خيال المتعلم وذوقه.
- ومن خلال صورة الغلاف أو - بكلمة أدق- وجه الكتاب - ينجذب إليه.. ويحب امتلاكه واقتناءه.. ويغرى بتصفحه وقراءته.. ويفضي به ذلك إلى التكوين في اللغة.
- وهذه الصورة ينبغي أن تكون هادفة مدروسة.. وموافقة للسن والإدراك.. أي حسب المرحلة العمرية للمتعلم.
- ونحن نذكر في عهد سابق كيف كانت صورة الغلاف.. أيقونة رائعة وجميلة.. تمتلك عواطف ومشاعر المتعلم جميعا.
- أما الصور داخل الكتاب.. فتكون معبرة.. مدروسة من قبل مربين لهم خبرة وتجربة.. مشبعة ومغذية لخيال المتعلم في تلك المرحلة.. تتصف بالشاعرية أيضا.. والأناقة والإبداع.
- وتكون معبرة بدقة عن مضمون النص.
- أما الخط فيكون منوعا وبأشكال وأحجام مختلفة.
- ولابد أن أشير هنا إلى أن الألوان ينبغي أن تكون طاغية في المراحل التعليمية الأولى.. ثم تقل بالتدريج.
- هذا من حيث الشكل.
- أما إذا تناولنا الكتاب المدرسي من حيث المضمون.
- فإن نصوص الكتاب ينبغي أن تكون متنوعة.
- مستمدة من الجانب الاجتماعي والوطني والطبيعي.
- وتشمل:- القصة.. والفكاهة.. والأحداث.. والشخصيات.. والعلوم. والتاريخ.. إلخ.

- وهذه النصوص ينبغي أن تستفز الرغبة.. وتبعث على الدهشة والغربة.. وتحرك دواعي الإلهام.. وتثير الخيال والذوق.
- أما ألفاظ النص وصيغه.. فتكون ملائمة لمستوى المتعلم.. وتكون ميسورة الفهم.
- ثم مراعاة حجم النصوص.. فلا تكون طويلة مملة.. أو معقدة.. أو عادية لا تثير اهتماما أو فضولا في المتعلم.
- ثم العناية في الهامش بالشروحات اللغوية والفكرية والفنية والنحوية والتعبيرية.. إلخ، باستثناء كتاب القراءة الذي ينبغي أن يكون فيه شيء من سر الغموض.
- ثم العناية بالأسئلة الاختبارية المحفزة.. التي تثير الفكر والمواهب.. وتظهر الطاقات والكفاءات لدى المتعلم.
- ولا ينبغي أن يحوي الكتاب نصوصا جافة.. بالإضافة إلى عدم طغيان النصوص العلمية.. إذ الأحرى أن يتم التركيز على النصوص الإبداعية الأدبية.
- وينبغي أن تختار النصوص التي لها قيمة أدبية.. لكبار الكتاب والمبدعين المشهورين.
- مع تدعيم الكتاب بالنصوص العالمية المترجمة ترجمة دقيقة وممتازة.
- أما حصة القراءة فهي مهمة جدا لتكوين الجانب اللغوي لدى المتعلم.
- حيث ينبغي للمعلم في هذه الحصة بالذات أن يتابع بدقة كيفية النطق.. والاسترسال في القراءة مع تدليل الصعوبات اللغوية والمعنوية للمتعلم بين الحين والآخر.. كي لا تتحول القراءة إلى دراسة نصية.
- والعنصر الآخر في التكوين اللغوي للمتعلم هو:

3- المكتبة:

- من المعلوم لدى جميعنا أنه لا غنى لكل مؤسسة عن مكتبة ثرية.. فضلا عن مكتبة في البيت.
- وينبغي أن تكون متنوعة.. تشمل شتى أنواع المعرفة.. من أدب.. وتاريخ.. وعلوم.. وثقافة .. إلخ.

- ومن واجب المعلم أو الأستاذ أن يوجه المتعلمين إلى المكتبة لاستغلالها استغلالا واسعا.

- وأن يرشدهم إلى الكتب المفيدة والعناوين المختارة.. التي تستقطب اهتماماتهم.. وتثري لغتهم ومخزونهم الفكري.

- وخاصة الكتب الفكرية والإبداعية (نحن نتحدث هنا عن مهمة أستاذ اللغة والأدب).

- وأن يكلف المتعلمين بإنشاء العروض والمواضيع ويوجههم إلى المكتبة.

- ولا أريد الإطالة والإسهاب في الحديث عن أهمية المكتبة في التكوين اللغوي.

- فلا أعتقد أن أحدا منا يجهل ذلك.

- والطرف الآخر الذي يسهم في التكوين اللغوي للمتعلم هو:

4- طرف الأولياء أو جانب الأولياء:

- نحن نشكو دائما وفي كل مرة من الرسوب.. وقلة النجاح.. وضعف المستوى بشكل عام لدى أبنائنا.

- وقد يصعب على تلميذ في الثانوي تحرير فقرة تخلو من الخطأ والخلل والعوج.

- وقد لا ندرك أن العبء الأكبر يتحمله الأولياء.

- ومن دون شك أن لهم مسؤولية خطيرة لا تقل خطورة عن مسؤولية المؤسسة التعليمية.. وإن طرفي الرداء.. بيد الأولياء من جهة.. وبيد المؤسسة التعليمية من جهة أخرى.. وإلقاء اللوم على طرف واحد.. هروب من الحقيقة والواقع والمسؤولية.

- فلكي يكون مستوى المتعلم مرتفعا.. لغويا وفكريا وتربويا.

- ينبغي أن يكون تحت رقابة تربوية مستمرة ودقيقة من الولي.. في البيت والشارع والمؤسسة.

- ففي البيت: - يتابع الابن يوميا ويوجه من الولي.

- تراقب واجباته وفروضه ومطالعاته.

- وفي الشارع:- تراقب السلوكات من كثب.. والأصدقاء. الاهتمامات التي تستميل المتعلم.. ومن خلالها يمكن التوجيه.
- كذلك في المدرسة: - بالزيارة.. والاتصال المباشر بالمعلم والأستاذ والإدارة.
- وينبغي أن يدرك الولي أن المعلم أو الأستاذ هو موجه فحسب.
- ويتم معظم التكوين في البيت.
- ووعي الولي بهذا الجانب مهم جدا.. لأن التعويل والاتكال على المدرسة كلية.. لا يحقق الهدف بأي حال من الأحوال.
- ولا ينبغي أن نظن أن هذه النقاط.. بعيدة عن التكوين اللغوي للمتعلم.. لأن حرص الولي في تعلم أبنائه يمكنه من الانكباب على الكتب والمطالعة.. والقيام بالفروض والواجبات.
- فيتم التكوين من خلال ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.
- ونورد نقطة أخرى تساعد المتعلم على التكوين اللغوي وهي:

5- **النوادي الثقافية:-** فالاشتراك في المجلة مثلا.. له دور كبير.. فهي فضاء حقيقي لإبراز الطاقات والمواهب الفكرية واللغوية والإبداعية لدى المتعلم.. مهما كان مستواه.

- فكثافة المحاولات الشعرية والقصصية والموضوعات الفكرية المختلفة.. تعمق معرفته.. وتكون فيه الجانب اللغوي.. وترسخ فيه مفردات اللغة.. وأنماط الأساليب.
- ويصير بعد لأي.. مبدعا خلاقا.. ومتكلما بارعا.. حيث تنطلق أفكاره من عقالها.. بتوفر الوسيلة أي (اللغة والأساليب).. في تدفق وسلاسة وانسياب..
- فيبين ويفصح عن قدراته ومكنوناته.
- ثم ينطلق في رحاب واسعة.. وآفاق لا تنتهي من المعرفة واللغة والإبداع.

6- **أما المنافسات الثقافية:**

- فمن الضرورة بمكان أن يحث الأساتذة والأولياء المتعلمين على المشاركة في المسابقات الأدبية.. والتظاهرات الفكرية والإبداعية.
- لكي تتطور مكتسبات المتعلم وقدراته المتنوعة في الثقافة والفكر والإبداع.

- سعي المتعلم للتفوق في المراحل التعليمية الأولى.
- وتحقيقه للنتائج يغرس فيه روح البحث وحب المعرفة.
- فيترقى رويدا رويدا في مصاف الكبار والمبدعين.
- ومن خلال النوادي والمنافسات الثقافية.
- يدرك المتعلم موقعه ومستواه الفكري والثقافي والفني.
- ولا يبقى حيث هو.
- ويجد في تلك المرافق طقوس التقدم في المعرفة.
- إلى أن يتجسد في الواقع رصيده المعرفي.. وخاصة اللغوي.
- ونضيف عنصرا آخر.. وإن كان قد ورد آنفا في ثنايا الحديث في العناصر الأخرى السابقة.
- وإنما أريد التركيز عليه.. ويتمثل في:

7- المطالعات الخارجية:

- لا شك أن المطالعات الخارجية توسع مدرك المتعلم.. وتثري رصيده اللغوي.
- كقراءة القصة والرواية والشعر وسير الأبطال والمبدعين والمفكرين.
- فإذا ولع المتعلم بصحبة الكتاب.
- وصار هو أنيسه وجليسه.
- حينئذ يمكن القول بأنه امتلك ناصية اللغة.
- ويبقى الكتاب دائما الوسيلة الأنجع.. للتكوين اللغوي والفكري والمعرفي.
- فالكتاب الخارجي.. يوسع مدارك المتعلم.. ويثري الملكة اللغوية لديه.
- ويدرب على المهارة.. مهارة اللسان على النطق الصحيح.. ومهارة الصياغة في الكتابة والإنشاء.
- وينبغي أن ندرك أننا إذا كونا المتعلم لغويا.. نكون قد طورنا فكره وشخصيته وسلوكه.
- وينجم عن ذلك تكوين فرد يتميز بالوعي.
- أو بالأحرى تكوين مواطن يؤدي رسالته الاجتماعية بشكل حضاري.. ويكون مبدعا خلاقا.

ضرورة الاستفادة من وسائل التّكنولوجيّة الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة

أ.جميلة راجا
جامعة مولود معمري- تيزي وزو

لا يَخفى على أحد أنّ الكتاب المدرسيّ يعدّ أقدم الوسائل التّعليميّة وواجهة المدرسة على المجتمع ووسيلة التّواصل معه، وهو - الكتاب- اليوم يشهد في العديد من الأنظمة التّربويّة تطوّرًا ملحوظًا على مستوى الشّكل والمحتوى، ولكن ذلك لن يمنع المدرسة من البحث عن وسائل تعليميّة أخرى حديثة كانت إنتاج عصر التقدّم العلميّ والتّقني. والمدرسة الجزائريّة منوط بها كغيرها من المدارس استغلال وسائل التّكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة والمواد الدّراسيّة الأخرى بهدف زيادة إمكانيّات المتعلّم وتزويده بتقنيّات وبرمجيّات حاسوبيّة، وخصوصًا بعد تبنّي نظامنا التّربويّ لبيداغوجيا الكفاءات في مختلف مراحل التّعليم الابتدائي والمتوسّط والثّانوي وإنْ كانت العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة في الجزائر لا تزال في مرحلة استخدام وسائل التعليم التّقليديّة أثناء تقديم المادّة العلميّة واللّغويّة وشرحها، فإنّنا نُريد بعد قراءتنا لمحاور هذا الملتقى أنْ نطرح فكرة ضرورة استغلال مدارسنا لوسائل التّعليم الحديثة إلى جانب الكتاب المدرسيّ، لعلّ للأمر دور وأهميّة في إكساب المتعلّم كفاءة لغويّة وذلك أنْ يكون قادرًا على ممارسة لغته ممارسة نموذجيّة.

وعليه، سنُحاول من خلال مداخلتنا هذه الحديث عن مدى أهميّة استغلال الوسائل التّعليميّة الحديثة (الحاسوب والإنترنيت) وأثرها في تحسين تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في جميع مراحل التعليم، وعن قدرتها على سدّ الثّغرات الّتي قد يعجز الكتاب المدرسيّ عن سدّها وغيره من الوسائل التعليميّة التقليديّة الأخرى، وكلّ ذلك من أجل تمكين المتعلّم من استعمال هذه اللّغة في مختلف المواقف الخطابيّة سواء أكان ذلك داخل المحيط المدرسيّ أم خارجه استعمالاً سليمًا. وعن هذا كلّه نُريد أنْ نتساءل: ما مدى توفير خدمات

أفضل باستخدام الحاسوب والإنترنيت في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟ أو بالأحرى كيف يُمكن للمدرسة الجزائريّة أنْ تستفيد من هذه الوسائل في تعليم اللّغة العربيّة وفي تعليم اللّغات الأجنبيّة أيضًا؟ هل استخدام الحاسوب يُفيد في تحقيق الأهداف التّربويّة عامّة واللّغويّة خاصّة إلى جانب الكتاب المدرسي؟ وهل من دور للوسائل التّعليميّة الحديثة في إكساب المتعلّم الكفاءة التّواصليّة وخاصّة في الوقت الّذي نُدرك فيه مدى ضعف مستواه اللّغوي؟ وهل لاستخدام الحاسوب والإنترنيت دور في تحسين قدرة المتعلّم في توظيف لغته؟ سواء في مهارة التّعبير الشّفوي؟ أم في مهارة التعبير الكتابي أم في غيرها من المهارات؟ وهل بإمكان الوسائل التّعليميّة الحديثة أنْ تُكسب المتعلّم كفاءة استعمال لغة عربيّة فصيحة وسليمة في موقف من مواقف الخطاب؟

وفّرت التّكنولوجيا الحديثة وسائل وأدوات تقنيّة أحدثت تغييرًا كبيرًا في شتى ميادين الحياة المختلفة الاقتصادية منها والاجتماعيّة والثّقافيّة والتّربويّة وغيرها، الأمر الذي أسهم في تحسين أساليب التّعامل مع الكمّ الهائل من المعارف والمعلومات الّذي يتزايد يومًا بعد يوم، فقد دخلت هذه الوسائل ميدان التّربيّة والتّعليم الّذي حظي بالنّصيب الوفير في التقدّم الّذي يشهده العصر، إذْ إنّ علماء التّربية لم يكونوا بمنأى عن التطوّرات اليوميّة الجارية، حيث قاموا بالبحث والتّجريب للتعرّف على القدرات التّعليميّة الكامنة في إمكانية الوسائل التّعليميّة الحديثة المتعدّدة أُولاها الحاسوب وثانيتها الإنترنيت التي تُمثّل قفزة نوعيّة بل تحدّيًا لكلّ ما سبقها من اختراعات وأدوات يُمكن أنْ نستخدمها في حياتنا اليوميّة.

وبما أنّ التّربية الحديثة تسعى إلى إكساب المتعلّم خبرات ومهارات تُساعده على التّفاعل بإيجابية مع مجتمعه وبيئته، فذلك يتطلّب منها تطوير المناهج وطرائق التّدريس والكتب المدرسيّة بما يُواكب الانفجار المعرفي والتقدّم التّقني، فالمتغيّرات السّريعة تأخذ بميدان التربية والتّعليم من اختراع إلى اختراع ومن تطبيق إلى تطبيق ممّا يجعل اللّحاق بالثّورة التّكنولوجية أمرًا في غاية الأهميّة والصّعوبة أيضًا. وعلى هذا لم يعدْ ممكنًا ترك العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة بعيدًا عن التّكنولوجية وخاصّة بعد الانتشار الواسع لأجهزة الحواسيب الآليّة وشبكات الإنترنيت الّتي شاع استخدامها الآن في البنوك والمؤسّسات التّجاريّة والدّوائر العامّة والمصانع ومكاتب البريد والسياحة

والسّفر وغيرها، وكذلك في المؤسّسات التّعليميّة لدى العديد من الدّول المتقدّمة منها والنامية، فقد وُضِعت هذه الوسائل في الخدمة كأداة تعليميّة إلى جانب الوسائل التعليميّة التقليديّة منها الكتاب المدرسي والسبورة وغيرهما، حيث أصبح من «اللازم إدخال الوسائل الحديثة إلى مجال التّعليم بغية جعلها أدوات وظيفيّة تهدف إلى تحقيق إنتاجيّة تربويّة معيّنة، وجعل المعلّم في المقام الأوّل ينفعل مع محيطه وكذلك جعل التّلميذ يُساير واقعه، قياسًا لِما يرى ويُشاهد ويَسمع كيف لا وهو الّذي تخرق أذنه القنوات المعاصرة، كما أنّ المدرسة انتقلت في العصر الحديث من ثقافة التّلقين والسماع، إلى ثقافة المساهمة في الدرس»[1]، فيكفينا هذا لأنْ نقول إنّ معظم التوجّهات التّربويّة المعاصرة تدعو إلى تزايد الاهتمام ببرامج الوسائل التّعليميّة المعتمدة على الحاسوب واستخدام التكنولوجيّة التفاعليّة المتقدّمة مثل الوسائط المتعدّدة والواقع الافتراضي.

وإنّ الحديث عن الوسائل التّعليميّة التقنيّة يجرّنا بلا شك إلى التذكير بالبدايات الأولى لاستعمال الوسائل التّقليديّة الّتي امتدّ تاريخ وجودها إلى عصر الإنسان الأوّل، فقد استخدم الإنسان البدائيّ الوسائل التّعليميّة ودلّت الحفريّات على ذلك وكما دلّت الصّور والرّسومات المنقوشة على واجهات المعابد والصّخور وتسجيل تاريخ الأمم وتعليم أفرادها بأساليب التّعبير والتعامل وفنون الحرب، إذْ تأكّد أنّ الإغريق يستعملون الرّحلات لأغراض تعليميّة فكانوا يجمعون الأشياء والعيّنات من البيئة لفحصها ودراستها. وكما أنّ الكثير من المربّين أكّدوا على استعمال وسائل التوضيح في التعليم أمثال رابلية (1483- 1546م) الّذي دعا إلى التّشويق من خلال اللّهو واللّعب [2]. وفيما بعد ظهر الكتاب المدرسيّ الّذي يعود تاريخ استعماله لأوّل مرّة إلى القرن السّابع عشر للميلاد على يد "كومينيوس Cuminius"، وقد اعتُمد الكتاب بعنوان "باب اللّغات المفتوح"، وكان كتابًا مدرسيًّا موجّهًا لكلّ من المدرّس والمتعلّم[3]، ومن ذلك الوقت ازداد الاهتمام بالكتاب المدرسيّ وبكلّ ما يتعلّق بتأليفه شكلاً ومضمونًا. ولتظهر لاحقًا الوسائل التعليميّة البصريّة السّمعيّة كالفيديو والتّلفزة وغيرها، وهي وسائل تُركّز على حاستي السّمع والبصر معًا لاعتقاد التربويّين أنّ المتعلّم يحصل على أكبر قدر من خبراته عن طريق هاتين الحاستين[4]. وفي الأخير

ظهرت وسائل التّكنولوجيا المُبرمجة للتّعليم والوسائط المتعدّدة الّتي تُعتمد باستخدام الإعلام الآلي والتّكنولوجيا المتطوّرة ومنها الحاسوب الّذي بدأ يفرض نفسه في سبيل نجاعة التّعليم والنّجاح المدرسي مثلما حدث الأمر مع الوسائل التّعليميّة التّقليديّة.

يعدّ الحاسوب ناتجاً من نواتج التقدّم العلمي والتكنولوجي، وفي الوقت ذاته أحد الدّعائم الّتي تقود هذا التقدّم، فهو المحرّك الرّئيس الّذي يُسيّر كلّ المؤسّسات الّتي تعتمده على أساس أنّه ذلك الجهاز الإلكتروني الّذي «يستقبل البيانات كمدخلات (Input) يُعالجها (Process) بالاعتماد على سلسلة من الأوامر (البرنامج) لاستخراج المعلومات والنّتائج، ومن ثمّ يقوم بتخزينها أو إظهارها كمخرجات (Ouput)» [5]. ولقد بدأ استخدام الحاسوب في الولايات المتّحدة الأمريكيّة منذ ستّينيّات القرن العشرين، وكان ذلك من طرف شركة (IBM) الّتي قامت بإنتاج جهاز (IBM 1500)، حيث أعدّته خصيصًا لأغراض التّعليم في المدرسة، وأوّل خطوة لاستخدام الحاسوب هي ذلك المشروع الّذي قامت به جامعة فلوريدا حين اعتمدته في تدريس الفيزياء والإحصاء، وبعدها أدخل "أتكينسون وسيبز" هذا النّوع من الأجهزة لتعليم الأطفال القراءة والحساب عن طريق التّدريبات والتّمارين المبرمجة فيه. وشيئًا فشيئًا أصبح الحاسوب من الوسائل المهمّة في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة لدى الكثير من الدول، ومن بينها بريطانيا الّتي تمكّنت في بداية سنة 1994م بعد إصدارها لقانون الإصلاح التّربوي الّذي يوصي بتبنّي خطّة شاملة لاستخدام الحاسوب في التّعليم من إنتاج البرمجيّات تقوم بمعالجة النّصوص وغيرها. وكذلك اليابان الّتي أطلقت في الفترة ذاتها مشروع شبكة تلفزيّة ينصّ على تقديم المواد الدراسيّة بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب، وبعد عامين أطلقت مشروعًا باسم المائة مدرسة حيث عملت من خلاله على تجهيز المدارس بالحواسيب الآليّة وشبكات الإنترنيت بهدف تجريب الأنشطة الدّراسيّة والبرمجيّات التعليميّة وتطويرها.

وللولايات المتّحدة الأمريكيّة أيضًا تجربة في الميدان، فقد وَضعَت في عام 1996م خطّة شاملة لتطوير أسلوب الاستفادة من التّقنية الحديثة في التّعليم، معتمدةً في ذلك على تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- تدريب المعلّم لمساعدة المتعلّم على استخدام الحاسوب.

- توفير حواسيب آلية ذات وسائط متعدّدة في مختلف الفصول الدّراسيّة.
- توفير برمجيّات حاسوبيّة ذات فعاليّة ومصادر التّعليم المختلفة.
- ربط جميع الفصول الدّراسيّة بشبكات الإنترنيت.

هذا ونجد أنّ لبعض الدّول العربيّة تجربة مميّزة في إدخال الحاسوب في التّعليم ومنها المملكة العربيّة السّعوديّة الّتي انطلقت منذ بداية القرن الواحد والعشرين في تطبيق مشروع وطني يهدف إلى نشر تقنية الحاسوب في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي[6]، وهذا إلى جانب محاولاتها الجادّة في ربط مختلف المؤسّسات التّعليميّة بشبكة حاسوبيّة واحدة.

وإنْ حظيت مدارس العربيّة السعوديّة بهذه الوسائل على سبيل الذّكر، فإنّ المدرسة الجزائريّة لا تزال على عهد استخدام الوسائل التقليديّة في تعليم اللّغة العربيّة خاصّة والمواد الدّراسيّة الأخرى عامّة، بدليل أنّ الجزائر تُسجّل تأخّرًا ملحوظًا في التعليم الإلكتروني مقارنة بما حقّقته الدّول الأخرى في هذا المجال، ومع العلم أنّ لهذا النّوع من التّعليم أهميّة كبيرة في « تحقيق عمل تربويّ ناجح مكمّل ومحسّن في الوقت نفسه للتّكوين الأساسي لكلّ المستويات التعليميّة، وهو عمل ذو بعدين: بعد تكويني أكاديمي (علمي)، وبعد تكويني تأهيلي مهني (عملي)» [7].

وعلى هذا نرى أنّه من الضّروريّ أنْ تستفيد مدارسنا من الوسائل التقنيّة، لأنّ العمل بالتّكنولوجيا الحديثة أصبح أمرًا مطلوبًا في الوقت الّذي أصبح كلّ شيء فيه يسير وفق سمات العصر الّذي اختلفت فيه أساليب الاتّصال بعد أنْ انتشرت الرّسائل الالكترونيّة بلا خطّ شخصي ولا ساعي بريد وبلا انتظار[8]، فيكفي لهذا السّبب أنْ تبحث المدرسة الجزائريّة عن طرائق جديدة ناجعة في التّعليم من أجل إكساب المتعلّم مهارات التّعامل مع هذه الأساليب في البحث والاتّصال مع الآخرين باعتبارها – المدرسة- الأداة التي تُمثّل المجتمع في صناعة أو صوغ الفرد بما يجعله عنصرًا فاعلاً ومشاركًا إيجابيًّا في التقدّم الحضاري، وذلك بالعمل على توظيف الحاسوب لمصلحة تعليم اللّغات والمواد الدراسيّة الأخرى حيث التجديد والتّغيير والخروج من الروتين المتكرّر والرّتيب الذي يطغى على عمليتي التعليم والتعلّم داخل قاعات الدّراسة.

فمن المؤّكد أنّ استخدام الحاسوب في تعليم اللّغة العربيّة والمواد الدّراسيّة الأخرى يفسح المجال للتّعليم الذاتي المباشر حسب استعدادات المتعلّم وقدراته الفرديّة[9]، ولممارسة الخبرات ممّا يُثير لديه الدافعيّة للتعلّم ويُحفّزه على استكشاف موضوعات ليست ضمن المقرّرات الدراسيّة، بحيث يُوفّر له إمكانية التجوّل في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى وفي وقت قصير، ممّا يجعله أكثر نشاطًا وتفاعلاً وليس مجرّد مستقبل لِما يُعرض عليه، وعلمًا أنّ الشّاشة لن تستمرّ في عرض البرنامج إلاّ إذا تجاوب معه المتعلّم، إذْ يقوم « الحاسوب بالاستجابة للحدث الصّادر عن المتعلّم فيقرّر الخطوة التالية بناءً على اختيار المتعلّم ودرجة تجاوبه»[10]. وكما أنّ استخدامه يُسهم في نقل المتعلّم من دور المتلقي للمعلومات والمفاهيم والمعارف إلى دور المستنتج لهذه المفاهيم والمعلومات من خلال التوضيحات والبيانات الّتي يُقدّمها البرنامج حول الموضوع المُتناول.

وأضف إلى أنّه يعين المتعلّم على الفهم والاستيعاب، فضلاً عمّا يُوفّره من إمكانيّات كإظهار الحركة والصّوت والصورة، فالعديد من البرامج التي يحتويها قادر على رسم الصور ومعالجتها وعرضها على الشاشة بشكل جذّاب ومفيد. وكذلك الإثارة والتّشويق الّذي يلعب دورًا أساسيًّا في التّفاعل الجيّد بين المتعلّم والمادة العلميّة واللّغويّة، ممّا يُبعد عنه التعب ويُنمّي لديه الرّغبة في التعلّم[11]، فهو وسيلة مشوّقة تُخرج المتعلّم من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل انطلاقًا من المثل الصيني القائل "ما أسمعه أنساه وما أراه أتذكّره وما أعمله بيدي أتعلّمه". وعلاوة على أنّه يتيح للمتعلّم فرصة اللّحاق بالبرنامج دون صعوبات وأخطاء بمساعدة من المدرّس، وفرصة التفكير والإبداع أيضًا، حيث يوفّر فرص المحاولة والتكرار والتجريب مرّات عدّة من دون الشّعور بالملل، الأمر الذي يساعد في تحسين مستوى المتعلّم وزيادة تحصيله الدراسي. هذا ويبقى الحاسوب وسيلة هامّة في تزويد المتعلّم بكميّات هائلة من المعلومات عن أيّ موضوع وفي أيّ وقت ومن أيّ مكان في العالم، وبأقلّ تكلفة ماديّة الّتي من الممكن أنْ ترتفع إذا ما اتّبعت الوسائل التّقليديّة، فبإمكان الحاسوب « تخزين كميّات هائلة من البيانات يمكن الرّجوع إليها في أيّ لحظة زمنيّة، وذلك من خلال توفّره ذاكرة ثانويّة مثل الأقراص المرنة والصلبة والمدمجة»[12]، وقد ظهر أخيرًا من وسائط التخزين

ما يُسمّى بـ "القرص الضوئي Flash disc" الّذي يُمكن إلحاقُه بالحاسوب وأصبح في متناول المتعلّم بحيث يُمكّنه من تخزين المعلومات واسترجاعها في أيّ وقت في المدرسة أو في المنزل.

وفوق هذا، يسهل للمتعلّم التعامل مع الحاسوب نظرًا للبرامج الجاهزة الّتي يحتويها. ومن هذه البرامج نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- برامج لغة الحوار الّتي يتمّ من خلالها حوار تفاعلي بين المتعلّم والحاسوب، حيث يقوم هذا الأخير بطرح الأسئلة وتكون متبوعة بإجابات يختار منها المتعلّم البديل الصحيح، فإذا أخطأ الاختيار يُنبّهه الحاسوب ليُعيد المحاولة مرّة أخرى.

- وبرامج المحاكاة، وسُميت بذلك لأنّها تُحاكي الواقع وتعيد تمثيله على الشاشة. ومن مميزات هذه البرامج أنّها تُهيئ للمتعلّم مواقف تعليميّة مثيرة لتفكيره وتكون مشابهة للمواقف الحقيقيّة التي تحدث في الواقع، وكما أنّ لها دورًا فعّالاً في تحسين قدرة المتعلّم على توظيف لغته. ولكن المُلفت للانتباه هو أنّ هذه البرامج تحتاج إلى وقت ليس بالقصير عند تنفيذ المتعلّم لها، ومنها ما يفتقر إلى تدريبات تعليميّة جيّدة، ممّا يؤدّي إلى نقص الدافعيّة لدى المتعلّم والشّعور بالملل.

- وبرامج معالجة الكلمات التي تُسهّل مهارات الكتابة لدى المتعلّم الذي تواجهه مشكلات في التعبير الكتابي(13). وأهمّ ما تتميّز به هذه البرامج أنّها تُمكّن المتعلّم من التعرّف على الأخطاء الهجائيّة التي يُمكن أنْ يقع فيها، ومن مراجعة الموضوع ممّا يُيسّر عليه إضافة كلمات أو حذفها من الجمل.

- وهناك أيضًا برامج التدريب والمران وهي برامج يتدرّب من خلالها المتعلّم على نطق بعض الحروف والألفاظ الصعبة ممّا ينمي لغته ويُثري حصيلته اللّغويّة، إذْ يقوم المتعلّم بالممارسة الفعليّة لتلك الألفاظ والتدريبات التي يتبعها التعزيز أو التصويب المباشر للأخطاء لإعادة المحاولة مرّة أخرى(14). فهذه البرامج تفسح المجال أمام المتعلّم بإعطائه بدائل لإجابته الخاطئة أو تزويده بمعلومات إضافيّة تقرّب إلى ذهنه الإجابة الصحيحة، وللعلم يكون المتعلّم الّذي يتدرّب على هذه البرامج قد تعلّم مسبّقًا ويحتاج إلى ممارسة إضافيّة لتطوير قدراته، فالحاسوب يقوم بدور تشخيص أداء المتعلّم في معلومات سابقة وتوجيهه لإجراءات علاجيّة محدّدة. ومع ذلك لا ننسى ما سُجّل عن هذه

البرامج من عيوب أهمّها أنّها تعتمد مبدأ "الاختيار من متعدّد" لا على استقبال استجابة المتعلّم الّتي يُنشئها بنفسه.

ونودّ أنْ نُشير في هذا الصّدد إلى برمجيّة الإملاء (IMLAR) الّتي اقترحها بعض الباحثين من مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لتطوير اللّغة العربيّة بالجزائر، وهي برمجيّة آلية لتعليم اللّغة العربيّة للطّفل في المرحلة الابتدائيّة. وتحتوي هذه البرمجيّة على نصوص يمليها القارئ الآلي على المتعلّم، ويقدّم توضيحات وتوجيهات على مستوى الكتابة والنّطق(15)، حيث يقوم هذا القارئ بتحويل النّص المكتوب إلى كلام اصطناعي منطوق، وذلك النّص يجب أنْ يكون مشكلاً حتّى يتمكّن من معالجته. والغرض من هذه البرمجيّة هو أوّلاً جذب انتباه المتعلّم وتجنّبه الشّعور بالملل، وثانيًا تعليم العربيّة وتعلّمها باعتماد الوسائل التّقنيّة الحديثة، فهناك الكثير من الدّول الّتي تعتمد مثل هذه البرمجيّات في تعليم اللّغات كالإنجليزيّة والفرنسيّة وغيرها.

وإذا كان ما ذكرناه عن أهميّة استخدام الحاسوب في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة يخصّ المتعلّم من جهة، فإنّ ثمّة ما يجب ذكره عن مدى أهميّة استخدامه بالنّسبة للمدرّس من جهة أخرى، فالحاسوب يُمكن أنْ يكون حلاًّ لبعض المشكلات التّي يصعب على المدرّس حلّها بالأساليب التّقليديّة كالفروق الفرديّة(16). وكما يُمكن أنْ يُطوّر من أداء المدرّس ويُزيد من خبراته، وأنْ يعوّضه في تعليم عدد كبير من المتعلّمين في وقت واحد وبالكيفيّة ذاتها مع كلّ واحد منهم على عكس المدرّس الّذي تتناقض كفاءته وأثره التّعليميّ كلّما ازداد عدد من يُعلّمهم(17)، فالحاسوب يُخفّف عليه ما يبذله من جهد ووقت من الأعمال الرّوتينيّة التّقليديّة ولكن ليس بمعنى أنْ يحلّ محلّه – المدرّس- مثلما يعتقد البعض.

ومن خلال كلّ ما سبق، يُمكن أنْ نوجز بعض الفوائد التعليميّة من استخدام الحاسوب فيما يأتي:

- استخدام الحاسوب كأحد أساليب تكنولوجيا التّعليم يُساعد في تحقيق العديد من الأهداف التربويّة التي قد تعجز الوسائل التقليديّة عن حلّها كالعمل بروح الجماعة أو التعلّم التّعاوني.

- الحاسوب وسيلة لإعطاء كمّ هائل من المعلومات عن أيّ موضوع وفي أيّ وقت ومن أيّ مكان في العالم عند اتّصاله بشبكة الإنترنيت.

- الحاسوب قادر على تكرار تقديم المعلومات مرّة تلو الأخرى وبالطريقة ذاتها.

- تضخّم المواد التعليميّة يتطلّب استعمال الحاسوب لقدرته العالية على تخزين المعلومات وسرعة استعادتها وسهولة التعامل مع إجراءاتها [18]، فهو قادر على استرجاع البيانات والأرقام والحروف الهجائيّة وإلى غير ذلك.

- اعتماد الحاسوب كوسيط تعليمي يُعين المعلّم في أداء وظائفه كالشّرح والإلقاء.

- توفير الحاسوب للمتعلّم فرصة العمل بسرعته وقدراته الخاصّة ممّا يُحقّق التعلّم الذاتي ويُعزّزه، ومن ثمّ تحسين نوعية التعليم والتعلّم.

ولا يفوتنا التّذكير هنا أنّ استخدام الحاسوب في التّعليم يقوم على جانبين اثنين هما:

- الجانب الأوّل: استخدام الحاسوب موضوعا للتّدريس أو كمادة تعليميّة[19]، ويتمّ ذلك من خلال التعريف بتاريخ نشأة الحاسوب وبمكوّناته واستخداماته السلبي منها والإيجابي، حيث يجب أنْ يعرف المتعلّم كيف يعمل ويتفاعل هذا الجهاز، وأنْ يتعرّف على محتويات نظامه وبرامجه، وعلى أنواع أجهزة الحاسوب المختلفة ومواصفاتها وغير ذلك، ويُسمّى هذا بالثّقافة الحاسوبيّة للمتعلّم.

- الجانب الثاني: استخدام الحاسوب كوسيلة تعليميّة في المناهج الدّراسيّة بهدف تحسين مستوى التعليم[20]، حيث يتمّ من خلال الحاسوب عرض المعلومات بطرق مختلفة ومثيرة تعمل على تنمية مهارة التفكير والفهم لدى المتعلّم. وهذا الجانب هو الذي يهمّنا في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها باعتباره الطرف الآخر الّذي يعتمده المتعلّم أو المعلّم إلى جانب الكتاب المدرسي عند تقديمه للدّرس وعرضه. ففي نشاط القراءة يُمكن أنْ يتدرّب المتعلّم على كيفيّة البحث في المعاجم الإلكترونيّة عن معاني الكلمات الصّعبة الواردة في النّص المقروء، وعلى تقنيات الكتابة في الحاسوب ويتمّ ذلك مثلاً في حصّة الإملاء أو في حصّة التّعبير الكتابي وغيرها.

وثاني وسيلة تعليميّة هامّة نرى ضرورة الاستفادة منها في التعليم هي الإنترنيت التي لم تعدْ وسيلة للرّفاهية أو مجرّد وسيلة للاتّصال بين الأفراد أو المؤسّسات فحسب بل هي عبارة عن مكتبة ضخمة تشتمل على جميع فروع العلم والمعرفة، وفيها مواقع إلكترونيّة كثيرة موجّهة للتّعليم، فهي مصدر معلومات مهمّ، ووسيلة اتصال عالية وسريعة، وأهمّ وسيلة تعليميّة عرفها الإنسان[21]، تقوم وظائفها على ربط ملايين من نظم الحاسوب وشبكاته المنتشرة حول العالم، والّتي تتّصل مع بعضها وفقًا لبروتوكول معيّن بواسطة خطوط نقل عامّة وخاصّة لتُشكّل شبكة ضخمة لتبادل المعلومات، ومن ثمّ يُمكن لأيّ مستعمل لحاسوب متّصل بالشّبكة الوصول إلى المعلومة المطلوبة. وعلى هذا ينبغي أنْ تتوفّر شبكة الإنترنيت في كلّ مدرسة تمامًا كما المكتبة بحدّ ذاتها، فبوجود هذه الشّبكة تصبح عمليّة التعليم والتعلّم أكثر متعة وإفادة، بحيث يستطيع المتعلّم أو المدرّس الّذي يبحث في الموقع الإلكترونيّ أنْ يطوّر مادّته الدراسيّة ويُثريها إضافة إلى ما يجده في المقرّرات الدراسيّة، وأنْ يُوفّر بيئة تعليميّة جذّابة لا تعتمد على المكان أو الزّمان. ونذكر بخصوص هذا الموضوع أنّ هناك من دور نشر الكتاب المدرسي الرئيسيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، من أمثال Harcourt وThamsom التي شرعت في الاستفادة من شبكة الإنترنيت وتحويل الكتب المدرسيّة الورقيّة إلى كتب رقميّة وإنشاء مواقع إلكترونيّة للتعلّم، ومساعدة المعلّمين والتربويّين على وضع المناهج الدراسيّة على خطوط الشبكة، وقد ذكرت إحصاءات دائرة وزارة التعليم الأمريكيّة عام 2001م أنّ معدّل ازدياد التّعليم بالإنترنيت في الولايات المتحّدة يقل عن 60٪، وهذه النسبة ضئيلة جدًّا مقارنة بتقدّم الدولة والتّعليم فيها، ومقارنةً أيضًا بإسرائيل كونها الدولة الوحيدة في العالم الّتي عملت على ربط جميع مؤسّساتها التعليميّة من مدارس وكلّيات وجامعات بشبكة الإنترنيت بنسبة 100٪[22].

وإنْ بلغت إسرائيل هذه النسبة في بداية الألفية الثّالثة فما معدّل النّسبة الّذي يُمكن أنْ تُحقّقه الجزائر في مجال استخدام الحاسوب والتّعليم بالإنترنيت والعقد الأوّل من الألفية يُشرف على نهايته؟ أو بالأحرى هل بإمكان وزارة التربيّة الوطنيّة تزويد كلّ المدارس بأجهزة الحواسيب الإلكترونيّة وربطها بشبكات الإنترنيت؟

فالمشكل لا يكمن كما يعتقد البعض منّا في إمكانيّة الاستعانة بهذه الوسائل في عمليتي التّعليم والتعلّم، وإنّما في إمكانية توفيرها على مستوى جميع المدارس، فلا يُغفل علينا أنّه من الصعوبة توفير حاسوب لكلّ متعلّم!

إنْ قلنا بأنّ في الوسائل التعليميّة الحديثة ما يدعو إلى ضرورة استخدامها في العملية التعليميّة والتعلّميّة، ففيها أيضًا من السلبيّات التي تقلّل من أهميّة اعتماد هذه الوسائل كأدوات تعليميّة مساعدة إلى جانب الوسائل التّقليديّة، وهو الأمر الّذي أدّى إلى انقسام النّاس إلى فريقين ما بين متفائل لإدخال الحاسوب والإنترنيت في التّعليم وبين متشائم وقد أقام كلّ من الفريقين وجهة نظره على حجج وافتراضات لا يُمكن لنا تجاهلها[23]، إذْ يرى الفريق المتشائم أنّه لا جدوى من استخدام هذه الوسائل لأسباب كثيرة، منها أنّ المعلومات الّتي تُقدّمها هذه الوسائل لا يوثق فيها، بحيث تفتقد إلى الصّحة أو لا يُعرف من أيّ مصدر هي، وكما أنّ هذه الوسائل بدورها كثيرًا ما تتعرّض للفيروسات الحاسوبيّة والقرصنة الّتي تُعيق نجاح التّعليم الإلكتروني. وأضف إلى أنّ وجودها لا يعني شيئًا بالنّسبة للمدارس الّتي تفتقر إلى أدنى شروط التّعليم، ويحصل هذا مع دول العالم الثالث المستهلكة للتّكنولوجية، حيث تُعاني من التبعية لاختراعات العالم المتقدّم، وكذلك من ارتفاع تكلفة نقلها من الدول المنتجة لها[24]، وبالتّالي ليس بإمكانها تجهيز الأقسام المكتظة بأجهزة الحواسيب والوسائل المُساعدة للعرض مثل جهاز عرض (data show) أو جهاز تلفاز متّصل بالحاسوب وناسخ لأقراص اللّيزر وشبكات الإنترنيت في الوقت الّذي يصعب عليها توفير أبسط وسيلة تعليميّة وهي الكتاب المدرسي، وربّما السّؤال الّذي يطرح نفسه هنا هو كيف يُمكن أنْ تتهيأ مثل هذه المدارس لاستقبال التكنولوجيا الوافدة والسّريعة؟ وليس هذا فحسب، بل استخدام هذه الوسائل يتطلّب توفير الأماكن المناسبة للأجهزة والبرمجيّات والأثاث اللازم لذلك كالطّاولات والكهرباء وغيرها، فلا نستطيع استعمال الحاسوب من دون برامج كالسيارة الّتي لا نستطيع قيادتها من دون عجلات. ونذكر في هذا السياق، أنّ هناك من يطرح فكرة استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في التّعليم كبديل للكتاب الورقيّ على أساس أنّ هذه الوسائل أكثر تطوّرًا بدليل أنّ شبكة الإنترنيت تمتاز بحداثة المعلومات الّتي تحتويها، إذْ يُمكن تحديث

مواقعها يوميًّا وبسهولة، على عكس مادة الكتاب الّتي لا تتغيّر إلاّ بعد فترة زمنيّة من صدوره لصعوبة تحديثها. وفي المقابل نجد الفريق المتفائل لفكرة استغلال الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، وذلك في ردّه للفريق الأوّل بالقول إنّ إدخال تقنيّة المعلومات في التّعليم أصبح أمرًا لابدّ منه في هذا العصر الذي يشهد ثورة تقنية هائلة، وهو العصر الذي لا يتوقّف التعليم فيه على الاكتفاء بالوسائل التّعليميّة التقليديّة التي لم تتطوّرْ كثيرًا عن الكتاتيب التي ظهرت كما عرفها أجدادنا لسنوات كثيرة، وحتّى إنّ مهمّة المدرسة اليوم لا تقوم على حشو ذهن المتعلّم بكمّ هائل من المعلومات في شتى ميادين العلم والمعرفة، بل على توفير الإمكانيّات الماديّة والتكنولوجيّة وتدريبه على أساليب البحث العلمي وعلى استخدام الإنترنيت، فهو سبيله الأهمّ في الحصول على المعلومات بنفسه[25]. وإلى جانب ذلك يرى هذا الفريق أنّ استخدام الحاسوب والإنترنيت يُمكّن المدارس من تقديم خدمات تعليميّة وتعلميّة أفضل، ويُعينها على التخلّص من آفة التلقّي السلبيّ مركّزةً على تنمية الكفاءات لا على التّحفيظ والتّلقين، بخلاف الفريق الآخر الّذي يجد أنّ المتعلّم يزداد ارتباطه بالحاسوب كما تعلّق الأطفال بالتلفاز فمن المحتمل أنْ يصبح أسير التعامل معه، ممّا سيؤدّي إلى زيادة التواصل معه على حساب ضعف قدرته على التواصل مع أفراد مجتمعه « ونظرًا لطول المواجهة مع جهاز المعلومات، الوجه أمام الشّاشة الضوئيّة والتّعامل معها والتراسل بين الوعي والآلة وأحكام السّؤال والجواب كما يقول الأصوليّون القدماء غاب الآخر الإنساني والتراسل الوجدانيّ وتقطّعت العلاقات الإنسانيّة، لا ينظر وجه في وجه... وبقدر ما تتّصل شبكات المعلومات في شبكة واحدة بقدر ما تنقطع العلاقات الاجتماعيّة بين الأفراد، ففي محيط المعلومات يتحوّل الأفراد إلى جزر منعزلة لا رابط بينها إلاّ الأمواج»[26]، وعلاوة على أنّ تضخّم المعلومات لن يعطي للمتعلّم الفرصة للتأمّل في مضمونها، الأمر الذي ينعكس سلبًا على مستوى تفكيره وإبداعه، ولا للمدرّس الّذي يعجز عن معرفة ما إذا استفاد المتعلّم طيلة بقائه أمام الحاسوب وتعلّم بشكل صحيح أو هو مجرّد ناسخ.

وبعد أنْ تحدّثنا عن الجدل القائم بين هذين الفريقين حري بنا أنْ نوضّح رأينا في المسألة، لأنّه من المُمكن أنْ يفهم القارئ من خلال عنوان مداخلتنا هذه أنّنا مع الفريق

الذي يستحسن إدخال الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة على حساب إلغاء الكتاب المدرسيّ ولكن هذا غير صحيح، فنحن ندعو مدارسنا إلى الاستفادة من الحاسوب ومختلف الوسائط الإلكترونيّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى إلى العناية بهذا الكتاب في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة وبالأخصّ بعد ما شهده من تطوّرات على مستوى الشّكل والمحتوى خلال فترة الإصلاحات التربويّة منذ ما يزيد عن سبع سنوات، فلا مانع أنْ يستعمل المتعلّم الكتب الإلكترونيّة والأقراص المُدمجة للحصول على معلومات إضافيّة أو أنْ يبحث في مواقع الإنترنيت، ولكن ليس عليه الابتعاد عن الكتاب الذي يُؤلَّف طبقًا لمنهج دراسي قرّرته وزارة التربيّة في مرحلة تعليميّة معيّنة.

فدعوتنا إذنْ قائمة على التوفيق بين الموقفين، حيث ينبغي على المدرسة الجزائريّة أنْ تستغلّ الوسائل التقنيّة لِما لها من دور فعّال في تغيير استراتيجيّات التّعليم والتعلّم، وأنْ تولي اهتمامًا خاصّا للكتاب المدرسي في الوقت نفسه، لأنّ الأخذ بهذه الوسائل لا يعني بالضّرورة التخلّي عن الكتاب الورقي، إذْ مهما يكن من أمر يبقى هذا الكتاب من أهمّ مصادر المعلومات الموثوق بها، فهو المرجع الأساسيّ الّذي ينطلق منه المدرّس عند تقديمه للدّرس، بمعنى أنّ استخدام الحاسوب والإنترنيت يكون جنبًا إلى جنب مع الوسائل التعليميّة الأخرى ممّا يُزيد من مصادر الحصول على المعلومات أمام المتعلّم وتنمية مستواه الدّراسيّ وتحسينه.

وفي الختام، نرى أنّ وجود الحاسوب والإنترنيت في العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة أصبح أكثر من ضرورة، لأنّنا نُدرك تمامًا مدى حاجة مدارسنا في الآونة الأخيرة إلى مثل هذه الوسائل، فلمْ يعد المتعلّم ذلك العنصر الّذي يكتفي بتلقّي المعلومات وحفظها، ولا المدرّس الّذي لم يعدْ بدوره تقليديًّا مقتصرًا على نقل المعارف والعلوم وتلقينها. وحتّى وإنْ نتج عن استخدام الوسائل التعليميّة الحديثة بعض السّلبيّات الّتي تسيء إلى المتعلّم خاصّة والتّعليم عامّة، إلاّ أنّ وجودها في المدرسة يبقى دليلاً كافيًا لأنْ تُظهر مدى مسايرتها للمستجدّات، إذْ كلّما حدث تغيّر في المجتمع كلّما تطلّب ذلك تغيير في مسار التّعليم والتعلّم. وعليه، خلُص هذا البحث إلى التوصيات الآتية:

- وضع خطّة تربويّة شاملة تقوم على الاستفادة من الوسائل التكنولوجيّة (الحاسوب والإنترنيت) حتّى تتماشى المدرسة الجزائريّة ومتطلبات القرن الواحد

والعشرين، وفي الوقت نفسه على العناية بالكتاب المدرسيّ وتغييره كلّما استدعى الأمر ذلك.

- استخدام الحاسوب بعناية لتجنّب التلف نتيجة سوء الاستعمال.

- يجب أنْ تتكامل البرامج التعليميّة مع أهداف المنهاج التّي يتمّ تحديدها قبل اختيار تلك البرامج.

- تكوين لجان مختصّة في الإعلام الآلي واللّغة العربيّة على مستوى وزارة التربيّة الوطنيّة تُعنى بِوَضْع البرمجيّات العربيّة التعليميّة الّتي تتماشى ومستوى المتعلّم اللّغوي والمعرفي، لأنّ ما يُوجّه إلى المتعلّم المبتدئ من برامج يختلف عمّا يتدرّب عليه المتعلّم وهو في مستوى التّعليم الثانوي.

- العمل على إنشاء مواقع تعليميّة على شبكة الإنترنيت تُدعّم أهداف المناهج الدراسيّة.

- إجراء دراسات لقياس أثر استخدام الحاسوب والإنترنيت في تحصيل المتعلّم الدّراسي.

- العمل على توفير البرامج التّعليميّة الّتي تخدم منهاج تعليم اللّغة العربيّة مثل برنامج القرآن الكريم والحديث الشّريف.

- اكتساب المُدرّس كفاءة عالية في استخدامه لمُختلف الوسائط الإلكترونيّة بداية بالحاسوب والإنترنيت وجهاز العرض وغير ذلك، حتّى يتمكّن من توجيه المتعلّم وإرشاده عندما يتعامل مع هذه التّقنية كما هو الحال مع استخدامه للكتاب المدرسيّ أو للسبورة.

الهوامش:

1- "**مضمون كتاب اللّغة العربيّة المدرسيّ في القرن الواحد والعشرين**" صالح بلعيد، الكتاب المدرسيّ في المنظومة التربويّة الجزائريّة؛ واقع وآفاق. أعمال الملتقى الوطني المنظّم يومي 24 و25 نوفمبر 2007 بالجزائر وزارة التّعليم العالي ومركز البحث العلميّ والتقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة، دار هومه، ص341.

2- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://kenanaonline.com**، تاريخ الاطّلاع على الموقع: 14 أكتوبر 2010م.

3- François Richaudeau, **conception et production des manuels scolaires** guide pratique. Paris : 1979, UNESCO.

4- "**وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي موجّهة لطلاّب السّنة الرّابعة لجميع الشّعب**" عبد الله قلي. الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، جامعة التّكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة بوزريعة: 2008 - 2009م، ص53.

5- محمد بصبوص، **مهارات الحاسوب؛ الحاسوب والبرمجيّات الجاهزة**، الطّبعة العربيّة. عمان: 2004م، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، ص17.

6- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://www.bdr130.net/vb/t205766.html**، تاريخ الاطّلاع على الموقع 02 نوفمبر 2010م.

7- "**وسائل إدارة التّعليم الإلكتروني**" ديدوح عمر وشريفي الهادي، "البرمجيّات التّطبيقيّة باللّغة العربيّة "خطوات نحو الإدارة الإلكترونيّة، منشورات المجلس. الجزائر: 2009م، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص142.

8- "**سمات مجتمع المعرفة وكيف يكون؟ ثورة المعلومات بين الواقع والأسطورة**" حسن حنفي الطّريق إلى مجتمع المعرفة وأهميّة نشرها بالعربيّة. الجزائر: 2008م، المجلس الأعلى للغة العربيّة، منشورات المجلس 2008م، مطبعة الشّمسيّة، ص35.

9- شاهر ذيبابوشريح، **استرتيجيّات التدريس**، د ط. عمان: 2008م، المعتز للنشر والتوزيع، ص333.

10- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://www.badnia.net**، تاريخ الاطّلاع على الموقع 02 نوفمبر 2010م.

11- " **تكنولوجيا الحاسوب في العمليّة التعليميّة**" عبد الله سعد العمري، مجلّة دراسات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: سبتمبر 2001م، ع 73. بتصرّف

- محمّد بصبوص، **مهارات الحاسوب؛ الحاسوب والبرمجيّات الجاهزة**، ص12.19

13- يُنظر: عزو إسماعيل عفانة وآخرون، **طرق تدريس الحاسوب**، ط1. عمان: 2007م، دار المسيرة للنّشر والتوزيع والطباعة، ص115 - 120.

14- شاهر ذيبابوشريخ، **استراتيجيّات التدريس**، ص331.

15- تفاصيل أكثر في الموضوع يُنظر: خضير بن بليل وآخرون "**تصميم برمجيّة لتعليم الإملاء للصغار**" البرمجيّات التّطبيقيّة باللّغة العربيّة "خطوات نحو الإدارة الإلكترونيّة، ص186- 191.

16- عزو إسماعيل عفانة وآخرون، **طرق تدريس الحاسوب**، ص44.

17- عبدالله قلي، **وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي موجّهة لطلاّب السّنة الرّابعة لجميع الشّعب**، ص53 و58.

18- شاهر ذيبابو شريح، **استرتيجيّات التدريس**، ص333.

19- عزو إسماعيل وآخرون، **طرق تدريس الحاسوب**، ص31 - 33.

20- **المرجع نفسه**، ص34 و35.

21- مضر عدنان زهران والمهندس عمر عدنان زهران، **التعليم عن طريق الإنترنيت**، سلسلة التعليم عن طريق الإنترنيت (1). عمان: 2008، زاهر للنشر والتوزيع، ص61.

22- مضر عدنان زهران والمهندس عمر عدنان زهران، **التعليم عن طريق الإنترنيت**، ص98.

23- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://www.kuwait25.com/ab7ath/view.php**، تاريخ الاطّلاع على الموقع 14 أكتوبر 2010م.

24- مجدي عزيز إبراهيم، **التربية والعولمة هل يمكن لتجليّات التربية أنْ تُقابل تحديّات العولمة؟**، ط1. القاهرة: 2008م، عالم الكتب للنشر والتوزيع والكتابة، ص31.

25- **المرجع نفسه**، ص236.

26- "**سمات مجتمع المعرفة وكيف يكون؟ ثورة المعلومات بين الواقع والأسطورة**" حسن حنفي الطّريق إلى مجتمع المعرفة وأهميّة نشرها بالعربيّة، ص35.

واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية (السنة الخامسة أنموذجا)

أ. عليك كايسة
جامعة بجاية

فهذه المداخلة إلى عرض بعض النتائج التي أسفرت عنها دراسة ميدانية حول التعبير الشفوي والكتابي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال تحليل إنتاجات تلاميذ (الشفوية والكتابية)، قد تمّ جمعها في نهاية السنة (نهاية شهر ماي، وبداية شهر جوان 2010)، وشملت الدراسة جميع أقسام مقاطعة بجاية(3) والتي تشتمل على عشر مدارس، أي لقد تمّ الحضور في عشرة أقسام.

بالطبع لا يمكن عرض بالتفصيل، وفي هذا السياق، الأسس النظرية التي انبنت عليها الدراسة، ولا تفاصيل الدراسة ذاتها، بل سيكون ذلك في مقام آخر.

الهدف من الدراسة: تستهدف الدراسة المذكورة في الأعلى المساهمة بالتواضع (إلى جانب الدراسات المهتمة بمشكلات تعليم وتعلم اللغة الفصحى بمداسنا الابتدائية) في البحث عن تدنّي مستوى المتعلمين بالنسق اللغوي الفصيح، وعن أسباب إخفاق المدرسة الجزائرية في الوصول بالمتعلم إلى امتلاك ناصية اللغة، إذ ثمّة عوائق تحول دون تمكّن المتعلم من السيطرة على النسق الفصيح استقبالا وإنتاجا، وطالما تصاحبه الأخطاء والضعف في التعبير والتواصل بفاعلية إلى مرحلة التعليم الجامعي.

وانطلاقا ممّا سبق، حاولت هذه الدراسة التركيز على النظام اللغوي الذي ينتجه التلاميذ في حصص التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، سعيا إلى رصد أبرز مظاهر الضعف، والكشف عن أسباب هذا الأخير، وبالتالي اقتراح بعض الحلول للوضع الراهن. وقد اعتنت الدراسة بجانبين أساسيين (دون الفصل بينهما في هذه المداخلة):

الأول: يتمثّل في وصف طبيعة الكفايات التي امتلكها متعلمو الصف الخامس من التعليم الابتدائي من خلال تحليل إنتاجاتهم اللغوية، وقد تمّ الاعتماد على اللغة التي

ينتجها المتعلمون كونها تعكس نوع التعليم الذي تلقاه المتعلم خلال السنوات الخمسة التي قضاها بالمدرسة الابتدائية.

والثاني: التمعّن في الأساليب التي يمارس بها المتعلمون هذه الكفايات، أو بالأحرى أساليب وتقنيات المدرسين في تعليم مهارة التعبير والتواصل، دون إغفال المضامين ونوعية الأنماط الخطابية التي يتدرب عليها المتعلمون في حصص التعبير والتواصل.

أسباب التركيز على التعبير: تمّ التركيز على التعبير والتواصل لأغراض مختلفة، أهمها:

- أنّ التعبير من أهم وظائف اللغة وشكل من أشكال التواصل الإنساني.

- أنّ مهارة التعبير هي غاية تعلّم بقية المهارات اللغوية، وهي تشكل مفتاح التواصل والتفاعل التربوي والاجتماعي، هذا من جهة، وتساهم في تيسير المسار التعليمي التعلّمي للمتعلمين من جهة ثانية.

- أنّ التعبير يشكل وضعية إدماجية، يركب المتعلم من خلالها مختلف مكتسباته (نحوية صرفية معجمية دلالية والخطابية والتداولية والاجتماعية والثقافية)، ويحرص على التأليف بين المكتسبات السابقة واللاحقة، وبين هذه المكتسبات ومحيطه العام.

أسباب التركيز على السنة الخامسة: لأنّ الصف الخامس يمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يُفترض أن تكتمل في هذه المرحلة كفايات المتعلم اللغوية والتواصلية، ويتقن تعبيري الشفوي والكتابي بكلّ أبعادهما ومكوناتهما وأنماطهما فيستقلّ لغة، ويتحقق، بالتالي، هدف المدرسة الابتدائية من تعليم النسق اللغوي الفصيح في هذه المرحلة.

التعبير من المنظور التبليغي التواصلي: التعبير عملية إرسالية في موقف تواصلي تتحدد أركانها بمتحدّث ومستمع ومواقف، أو كاتب وقارئ وسياقات، وهي عملية فكرية إنتاجية إبداعية تتألف من عناصر مركبة أهمها الفكر والصياغة[1]، ينبغي أن يلتزم المرسل فيها بالقواعد اللغوية (الصرفية والنحوية) والقواعد الخطابية والتداولية والاجتماعية والتأقلم مع المقتضيات السياقية وإدارة المعنى المضمر في الخطاب[2].

وتسعى المناهج التعليمية الحديثة، (خاصة المقاربة بالكفايات والمقاربة التواصلية في تعليم اللغات) إلى تعليم التعبير تعليما وظيفيا بالتركيز على الأساسيات التي تساعد المتعلم على التفاعل في الحياة.

وعليه ينبغي تدريب المتعلمين، في حصص التعبير والتواصل، على أمرين أساسيين، هما:

1 ـ إنشاء المعاني والمقاصد والأفكار والمعلومات وجعلها منسجمة ومقبولة.

2: التعبير عن تلك المقاصد والمعاني باعتماد أشكال لغوية متسقة، وذلك بتدريبه على مهارة انتقاء الأصوات المناسبة وتركيبها وفق قواعد صرفية ونحوية ودلالية وخطابية وتداولية واجتماعية، وتدريبه أيضا على مهارة ضبط المقدمة والموضوع والخاتمة، واحترام علامات الترقيم في المكتوب والنبر والتنغيم في المنطوق.

وقد اعتنت المقاربة التواصلية بالتواصل الشفوي والكتابي معا، فجدّدت تقنيات التعبير، وأصبحت العناية توجه إلى الحوار وتبادل الآراء، والمقابلة، والنقاش، والعرض ...الخ، واعتبرت هذه المقاربة **الكفاية التواصلية** مدخلا رئيسيا في تطوير أساليب تدريس التعبير.

أمّا المقاربة التواصلية فيُقصد بها «مجموع المناهج والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلّمها»[3]، تستهدف تنمية **الكفاية التواصلية** لدى المتعلم، أي قدرة هذا الأخير على **استعمال قواعد اللغة لأداء مقاصد تواصلية والتفاهم مع الغير.**

وتتفرع الكفاية التواصلية إلى:

1 – كفاية نحوية (أو اللغوية) : وهي معرفة نظام اللغة، وإتقان توظيف القواعد الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية، بمعنى التحكم في الرمز اللغوي.

2 – كفاية خطابية: إذا كانت الكفاية النحوية تخصّ الجملة، فإنّ الكفاية الخطابية تركز على الترابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالنص كلّه، أي قدرة المتعلم على إنتاج نص متناسق ومنسجم يحمل قصدا وفي موقف تواصلي معين.

3- كفاية اجتماعية: هي القدرة على فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التواصل، والتحكم في العلاقات والأدوار ومعرفته الضوابط الاجتماعية والثقافية للغة، مما يستوجب فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، والمعلومات المشتركة بينهم، و وظيفة الخطاب.

4 ـ كفاية تداولية: هي قدرة المتعلم على **فهم وإنتاج فعل تواصلي.** كقدرة المتعلم مثلا على التمييز متى يكون الجواب عن الاستفهام بـ" نعم" بوصفه سؤالا في مثل (هل تستطيع أن تحلل هذه القصيدة؟)، ومتى لا يكون كذلك، في مثل (هل تستطيع أن تقدم لي ذاك القلم؟) بوصفه طلبا وليس استفسارا عن القدرة الجسدية للمرسل إليه، فيكون قادرا على إنتاج أفعال مناسبة لمقامات التواصل، وتأويل أفعال الغير والتمييز بين الأفعال المباشرة والتلميحية.

5 ـ كفاية المرجعية: وهي معرفة مجالات التجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينها.

6- كفاية استراتيجية: وهي معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتكلمون أثناء التواصل، والمتعلم الذي يتقن استراتيجيات الخطاب يعرف كيف يبدأ كلامه وكيف ينهيه، وكيفية توجيهه وإصلاحه. ويذهب دوجلاس براون[(4)] إلى أن هذه الكفاية معقّدة أشدّ التعقيد، وتمثل، حسبه، ما نوظّفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوّض النقص الذي ينشأ عن متغيّرات الأداء أو عدم توافر القدرة، إذ يستخدم المتكلم الاستراتيجيات ليعوض نقصا ما في معرفة القواعد، أو بسبب عوامل تُحدّ من أدائه كالمرض أو عدم التركيز، وبالتالي، فهي تزوّدنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله ومعالجة المعرفة الناقصة، وأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بدوران حول المعنى أو بالتكرار أو التردّد أو التحاشي أو التخمين أو تغيير اللهجة و الأسلوب. ومنه، ينبغي إكساب المتعلم الملكة الإستراتيجية منذ المرحلة الأولى من التعليم بما أنّها تسمح بإصلاح ثغرات بقية الكفايات، وأنّها الطريقة المثلى التي يُعامل المتكلم بها اللغة ليصل إلى أهدافه ببراعة.

تتضافر الملكات السابقة وتتكامل لتمنح المتعلم القدرة على التحكم في أنظمة اللغة، والتحكم في النظام الاجتماعي والأعراف المألوفة، وتوظيف هذه الأنظمة في مواقف اجتماعية لتحقيق نوايا تواصلية وإنشاء العلاقات مع الغير، كما تمنحه القدرة على فهم الخطابات التي يستقبلها، وبناء أخرى موائمة لسياقات التواصل، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمواقف الكلام. وقد حرصت المناهج الوزارية الخاصة بالمدرسة الابتدائية (حسب منهاج اللغة العربية) كل الحرص على جعل المتعلم يتعامل مع اللغة الفصحى كلغة حية

يتعلّمها من أجل إتقان التعبير والتواصل بها شفويا وكتابة ولتحقيق هذا المسعى، يُفترض الاعتماد، في تعليم هذه اللغة، تقنيات منهجية فعالة وذلك بـ:

- اعتماد الطريقة الضمنية في تدريس مستويات اللغة خاصة الصرف منها والنحو.

- التركيز على المتعلم وتنشيطه ومشاركته بفعالية في كلّ الأنشطة وكلّ ما يدور داخل قاعة الدرس.

- الانطلاق من النص من أجل تدريس جميع الأنشطة اللغوية، مهما يكن نوع هذا النص، حيث إن لكل نص أهداف لغوية وتواصلية وهي الأساسية، كما تكون له أهداف معرفية أو ثقافية أو اجتماعية.

ويشير دليل المعلم المصاحب لمنهاج تعليم السنة الخامسة، ضمنيا، إلى تبني منهجية تعليم اللغة لتلاميذ الصف الخامس **مقاربة نصية** في تعليم جميع أنشطة اللغة إذ «تنطلق الوحدة التعليمية من نص للقراءة، يندرج ضمن محور تتبعه أسئلة حول الفهم، وأسئلة توسع دائرة المتعلم إلى أبعد من النص انطلاقا من هذا النص. ويجمع هاتين المحطتين عنوان واحد هو أتحاور مع النص. تليها محطة سميناها "توظيف اللغة" وهي تتكون من وقفة مع التراكيب ووقفة تناوبية بين الصرف والإملاء ووقفة خاصة بالمعجم»[5].

وباعتبار أنّ القراءة هي أساس امتلاك اللغة، أو بالأحرى هي أساس اكتساب مهارتي الاستقبال والإنتاج معا، إذ تبرز من خلال هذا النشاط قدرات الطفل على التفكيك والتحليل والتركيب والتطبيق والكشف عن مقاصد النص وإعادة بناء النص، ومن هنا تبدو العلاقة بين مادتي القراءة والتعبير أكثر متانة، فخلال **القراءة** يستقبل المتعلم النصوص ويفككها لتحديد بناها واستيعاب مضامينها ومقاصدها التواصلية، ويعمل أثناء **التعبير** على بناء وإنتاج نصوص، وعند بناء النص يبني المتعلم المعارف والتراكيب فيجعلها متناسقة ومنسجمة.

وخلاصة القول هي أنّ المحادثة الشفوية والتعبير بشقيه (الشفوي والكتابي) ما هي إلاّ أدوات أساسية لاكتساب الملكات المذكورة في الأعلى، ويلعب المعلم دورا مهما في تنظيم حوارات مفيدة، والتدرج في تطوير تعابير المتعلمين من خلال تدريبهم على التعبير والدفاع عن أفكار معينة، ورفض أخرى، ووصف أحداث، وتفسير

ظواهر، وتنظيم أفكار، والعناية بكل ما من شأنه أن يساهم في إبراز الكفايات السابقة في شكل مهارات عملية يحذقها متعلم السنة الخامسة (أوفي أيّ مستوى آخر) فيوظفها في صياغة تعابيره (الشفوية والكتابية، الحرة والموجّهة) صياغة سليمة وبعفوية وطلاقة، ممّا يمنحه المقدرة على اكتساب مهارات أخرى أكثر تعقيدا في المراحل التعليمية اللاحقة.

وتكتفي المداخلة، فيما يلي، بعرض أهم ما تمّ استنتاجه من تحليل لغة المتعلمين، وأساليب المدرسين في تعليم التعبير، مع اقتراح بعض الحلول التي نعتقد أنّها تساهم في معالجة الوضع.

النتائج: أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة:

1 . ما يتعلق بالكفاية اللغوية في تعابير التلاميذ: لقد اتّضح من خلال إنتاجات التلاميذ أنّ متعلم الصف الخامس على دراية بأصوات اللغة العربية الفصحى (ينطقها ويكتبها)، وقد تصاحب ملفوظات بعض التلاميذ اختلالات في أداء بعض مخارج الأصوات، وغالبا ما يرتبط الخلل في هذا الأداء بنوعية التدريب الذي تلقاه الطفل في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، كانعدام القدرة على التمييز بين (الظاء) و(الضاد) والنطق السليم للأصوات الحلقية، و(الراء)، والخلط في مواضع تفخيم وترقيق بعض الأصوات ك(الكاف واللام والراء)، إضافة إلى تفشي ظاهرة نطق (التاء) (تس) في مدارس مدن ولاية بجاية، وهذا بسبب تأثّر لغة المدرسة بلهجة المحيط*. كما تبيّن أنّ 60٪ من المتعلمين يتقنون القواعد الإملائية والصرفية، ويدركون كيف تنتظم الأصوات في الكلمات العربية، ويمتلكون رصيدا معجميا يسمح لهم بتكوين جمل اللغة، وكذا المفاهيم المعرفية المرتبطة بالألفاظ التي اكتسبوها، كما يتمتّعون بقدرات لغوية تسمح لهم بتوظيف رصيدهم المعجمي في سياقات لغوية وفي تراكيب سليمة من حيث المعنى والمبنى في معظم الأحيان، يراعون فيها القواعد اللغوية، هذه النسبة تتقن استخدام الضمائر وتصريف الأفعال تصريفا صحيحا، وتستخدم الفاعل والمفعول، والمضاف إليه، والصفة والموصوف، وأزمنة الأفعال، والجمع المذكر، ...الخ استخداما صحيح، وأمثلة كثيرة في تعابيرهم، توضّح قدرة تلميذ السنة الخامسة على تفعيل قواعده الجملية بكفاءة.

وخلاصة القول هي أنّ متعلم الصف الخامس يجيد، إلى حدّ ما، إنشاء علاقات وروابط داخل الجملة، ويملك إدراكا دلاليا مناسبا لمستواه، ويستخدم الألفاظ استخداما صحيحا في سياق لغوي بسيط للدلالة على المعنى المباشر وليس إلاّ.

2 ـ الكفاية الخطابية: إنّه من الصعب تقييم كفايات المتعلمين الخطابية وإصدار أحكام دقيقة وسليمة، نظرا لغياب تقنيات التعبير، خاصة التقنيات التي تتجاوز إنشاء جمل إلى العناية بالخطاب أو النص. كيف ذلك؟

أ ـ أنّ نسبة 40٪ من المعلمين الذين تمّ الحضور في أقسامهم (أربعة أقسام) قد لجأوا في حصص التعبير إلى تلخيص نصوص القراءة (رحلةُ ابن بطوُطة إلى الحجِّ [في مدرستين مختلفتين]، الأصدقاءُ الثلاثةُ، سبانخُ بالحمْصِ)، وبدلا من تدريب المتعلمين على منهجية تلخيص النصوص بأسلوبهم الخاص، نجد كل مدرس يركز على طرح أسئلة حول مضمون النص، ليصل بالمتعلمين، بالتدرج، إلى إعادة بناء نص القراءة، إلاّ أنّ مهمة التلاميذ تقتصر على تكرار فقرات النص حرفيا (وقد كنت أقارن، من حين لآخر، تعابير التلاميذ بفقرات نص القراءة، فما يقومون به هو التكرار وليس إلاّ).

ب ـ أمّا الأقسام الستة الأخرى (نسبة 60٪ من المدرسين) فقد وقع فيها اختيار المعلّمين على مواضيع مناسبة للنصوص المدروسة في القراءة، وذلك كما يلي:

القسم (1): نص القراءة هو "النفخ في الزجاج"، وموضوع التعبير هو "اختيار حرفة".

القسم (2): نص القراءة هو "حفلات عرس" وموضوع التعبير هو"عرس في العائلة".

القسم (3): نص القراءة هو "سبانخ بالحمص"، وموضوع التعبير هو "فوائد الخضر والفواكه".

القسم (4): نص القراءة هو "ليلى في أحضان الطبيعة"، وموضوع التعبير هو" الحفاظ على البيئة".

القسم (5): نص القراءة هو"ليلي في أحان الطبيعة"، وموضوع التعبير هو"الشجرة".

القسم (6): موضوع التعبير هو "وصف شخص"، دون إشارة إلى نص القراءة، بل كان المدخل عبارة عن سؤال عام لا علاقة له بدرس القراءة.

وتكاد تتلخّص طريقة المعلمين (جميعهم تقريبا) في المناقشة، في مجرد سؤال/ جواب عن السؤال. وما يلي مُقتبس من النقاش الذي جرى بين المعلم والتلاميذ حول موضوع "**اختيار حرفة**":

ـ المعلم: أذكر أهم الصناعات التي تمارس في بلادنا؟

ـ التلاميذ: (كلّ تلميذ يذكر الصناعة إمّا في كلمة واحدة) ـ الحلي، ـ النسيج

ـ النجارة....، (مع موافقة المعلم على هذه الأجوبة)

(أو يكون الجواب في جملة): ـ من بين الصناعات التي تُمارس في بلادنا هناك صناعة الصوف. ـ من الصناعات التي أعرفها صناعة الأثاث المنزلية. ـ .....

ـ المعلم: ما هي الصناعة التي كان الإنسان يعتمد عليها قديما؟

ـ التلاميذ: (في كلمات) ـ النفخ في الزجاج، ـ الفخار، صناعة الحلي...الخ.

: (في جمل) ـ كان الناس قديما يصنعون الفخار

ـ كان الناس قديما يصنعون الزرابي...(إجابات مختلفة).

نفس الخطوات خطاها جميع المعلمين في مناقشة المواضيع السابقة، وفي تلخيص النصوص أيضا، إذ يطرحون أسئلة بسيطة غير مثيرة للتفكير والتحليل ولا تستدعي تشغيل مهارات الطفل الذهنية.

وفيما يلي مجموعة من أسئلة طرحها أحد المعلمين للوصول بالتلاميذ إلى تلخيص نص "رحلة ابن بطوطة إلى الحج":

ـ المعلم: من هو ابن بطوطة؟ ـ التلاميذ: (...) أجوبة مأخوذة من نص القراءة حرفيا.

ـ المعلم: أين يسكن؟ ماذا قرّر أن يفعل؟ ما هو البلد الأول الذي توقف فيه؟ لماذا؟ ...الخ.

وهي أسئلة تعوّد المتعلم على التفكير الساذج والبساطة في معالجة الأمور المهمة في حياته، حيث إنّ جميع الأسئلة التي سجلناها صيغت بالكيفية نفسها، أما أجوبة التلاميذ فغالبا ما تكون في جمل محددة، في حين ينبغي أن تكون الأولوية في دروس التعبير للتدريب على الربط الذي يهدف إلى تماسك النص (أو/ والخطاب) وانسجامه حيث إنّ النص هو رصد المقاصد المرتبطة فيما بينها بصلة ما، لا ينبغي فصلها أثناء تعليم أفعال التعبير والتواصل، من أجل التدريب على إنتاج كل جملة على حدة باعتبارها بنية لغوية صحيحة نحويا ودلاليا وصرفيا.

تفتقر التعابير الكتابية للتلاميذ إلى الروابط النصية، ولا تتجاوز فقراتهم أكثر من ثلاث جمل ذات انسجام داخلي سليم. ومنهم من اكتفى بالتعبير عن الموضوع بجمل منفصلة عن بعضها، يقف عند نهاية كلّ جملة بنقطة، أو يواصل دون أن يهتم بالربط الذي يفترض أن يتم بينها، وقد يربط بين جملتين، ويواصل الجملة الثالثة دون رابط يربطها بما سبق.

فلا وجود، إذن، لخطابات خاصة بالتلاميذ يمكن تقييمها، ولا تقنيات تعبير يمكن تصحيحها أو تطويرها.

3 ـ الكفاية التداولية: نظرا لكون مدرسي اللغة العربية بمدارسنا الابتدائية يعيشون على هامش كلّ التطورات الحاصلة في الدراسات اللغوية، نجدهم يركزون في تدريس التعبير والتواصل، على قدرة التلاميذ على انجاز جمل صحيحة لغويا، دون العناية بوظائفها في السياقات المختلفة، ويكتفون بالتدريب على المحتوى القضوي للفعل اللغوي، ويهملون (أو ربما يجهلون) القوة الإنجازية فيه، وقد كان نتيجة ذلك عجز المتعلمين على التعبير عن نفس القضية بأفعال لغوية مختلفة باختلاف القوة الإنجازية في كلّ حالة من الحالات التي تُقدّم فيها القضية، كما في المثال التالي: (هل بعثت الرسالة؟، ستبعث الرسالة – ابعث الرسالة ـ أرجو أن تبعث الرسالة) فإنّ القضية مشتركة بين الأفعال السابقة كلّها، لكن القوة الإنجازية تختلف في كلّ حالة من الحالات التي قدّمت بها القضية، فهي عبارة عن سؤال في الأولى، والإخبار في الثانية والأمر في الثالثة، ...الخ.

وقد توصلنا، من خلال تحليل مكتسبات المتعلمين، إلى أنّ مناهج التعليم في الابتدائي لا تعتني كثيرا بالمعاني الوظيفية لأساليب الفصحى (أي ليس التلميذ على دراية، ضمنيا، أن لنفس القول عدة معاني بتعدد السياقات)، بقدر اعتنائها بتلك الأساليب وهي معزول عن وظائفها التداولية.

إنّ أهمية التركيب النحوي(فعل القول) تكمن في إضافة فكرة الفعل الذي ننوي إنجازه (أو الذي أُنجز بالفعل). وما ينبغي تدريب الطفل عليه هو القوة التحقيقية للقول وليس فقط المحتوى القضوي (الإخباري) له، حيث أكد التداوليون على رأسهم أوستين أن اللغة ليست للإخبار ونقل المعارف فقط، بل وسيلة للتأثير الاجتماعي على

الغير عن طريق الأفعال اللغوية الإنجازية، مما أدى إلى تحويل الاهتمام، من الشكل إلى الوظيفة، ومن البنيات اللغوية إلى الأفعال اللغوية، وأصبحت المواد التعليمية «تُصمّم على هيئة مجموعة من الوظائف اللغوية المختلفة كالوصف والوعد والوعيد والشكر والتوسّل والسخرية والتعويض والاعتذار والأمر والنهي واللوم والتعجيز...» [6]، ذلك بتركيز طريقة التعليم على الوظائف التي يحققها إنجاز هذه الأفعال (التعبير عن الرفض، أو الرضا، أو تقديم خدمة، أو أمر...).

وتفتقر تعابير التلاميذ إلى الوظائف اللغوية [7]: كالتحذير، واللوم، والوداع والشكوى، والسخرية، والتأنيب، والنقد، والمجاملة، والمباهاة، والتحاشي والمجادلة، والرفض، والإقناع، والإلحاح، والاقتراح، والتوجيه، ... إلى غيرها من الوظائف التواصلية التي ينبغي أن تشكل أدوات يستعين به المتعلم لنقل مقاصد مختلفة، والتمثل السليم للأفعال اللغوية، وبالضبط الأفعال الإنجازية، والتوافق بين المضامين الإخبارية للأفعال والقوة الإجازية لها بشكل ضمني.

ويعود غياب هذه الوظائف في تعابير المتعلمين إلى عدم تزويدهم بلوائح من الأفعال التي تضمن له التواصل، وكذا الاكتفاء في تدريبه بالوصف والسرد وهي مواضيع تكثر فيها أفعال القول العامة (التصريحات) و(التأكيدات) والتي يكون تأثيرها وفاعليتها أقل من بقية الأفعال، كما يلاحظ أنّ مثل هذه الأفعال يكثر شيوعها وتوزيعها في النصوص القرائية، والمواضيع التي يدور حولها النقاش في حصص التعبير.

الكفاية الاجتماعية: تشير المناهج التعليمية في توجيهاتها إلى إدراج المكون الاجتماعي في المحتويات التعليمية، غير أنّ ما يلاحظ في حصص التعبير هو غياب تقنيات تقدّم بواسطتها مفردات اللغة، وصيغها، وقواعدها، في قالب اجتماعي. ويتجلى القالب الاجتماعي خاصة في تقمص الأدوار، حيث إنّ الجو الاجتماعي يعطي الكلام المعنى التداولي وليس المعنى الحرفي. ويساهم نشاط لعب الأدوار والحوار بين التلاميذ في تنظيم سلوكات المتعلم اللغوية وربط قواعد اللغة بالمواقف الاجتماعية المناسبة وتتدخّل الخلفيات الثقافية والاجتماعية للمتعلم من أجل خلع مفردات اللغة وتعابيرها المعاني المناسبة لمواقف الحديث، حيث يعجز التلميذ الذي يتدرّب فقط على المعاني المعجمية عن توظيف تلك المعاني في السياقات غير اللغوية.

ويؤدي تعليم اللغة في إطارها الاجتماعي التفاعلي إلى تحقيق الانتظام أولا داخل النظام اللغوي، وثانيا بين النّظام اللغوي والمحيط الثقافي والاجتماعي.

ومما يلاحظ في خطابات التلاميذ (الشفوية والكتابية)، أنّ المفردات والتعابير لا تنقل أبدا تراثهم الثقافي والاجتماعي وقيّمهم وعاداتهم، وذلك نظرا لانعدام مواقف يتفاعلون معها ويَضْفون، من خلالها، على مفرداتهم وتعابيرهم دلالات رمزية تولّدها مواقف معّينة ومشابهة لمواقف الحياة اليومية. بل نجدهم يكررون تعابير معلميهم، أو ما ورد في الكتاب المدرسي، ويلتزمون الحدود التي يرسمها المدرس في حصص التعبير.

إنّ نشاط لعب الأدوار يساهم في وضع التلاميذ في وضعية مشكلة، ممّا يحفّزهم على تبادل الحديث والمناقشة في موضوع لإيجاد الحلول، وعندما يمثلون الموقف ويجسدون الأدوار بفعالية، يتحمسون للكلام ويتفاعل كلّ طرف مع الأطراف الأخرى المشاركة في اللعب، إنّه «إذا تمّ لعب الدور على نحو جيّد يصبح جزءا من الحياة. ويصبح المحتوى الانفعالي، وكذلك الكلمات، والأفعال جزءا من التحليل اللاحق»[8].

كما يساهم النشاط السابق قي تنمية المهارات اللغوية والتواصلية لدى المتعلم وفي تنمية مهارة حلّ المشكلات والاندماج في مواقف المشكلات رغبة في البحث عن الحلول المناسبة، ممّا يثير تفكير المتعلم باستمرار، ويُطور ذكاءه، ويغيّر من سلوكاته واتجاهاته وقيّمه، ويحقق له الاستقلالية والاعتماد على النفس. وهكذا سوف يسيطر المتعلم على المواقف مهما بلغت صعوباتها، ويميل إلى التركيز والإنصات، والربط التلقائي بين الأحداث الموقفية والأحداث الكلامية، وتنمو ملكته التداولية والخطابية، ويبلغ أهدافه التعليمية التعلمية.

إن منهجية تدريس التعبير في الابتدائي بصفة عامة، والسنة الخامسة بصفة خاصة، عاجزة عن تنمية الكفاية الاجتماعية لدى المتعلم، لغياب التقنيات المساهمة في تحقيق ذلك، كغياب المحادثة والحوار اللذين تتجسد فيهما المواقف الاجتماعية وغياب نشاط لعب الأدوار والذي يُعتبر من أنجع النماذج الاجتماعية المعتمدة في تعليم اللغات يسمح للمتعلم بالتعبير عن أفكاره وأحاسيسه دون تردّد، ويتّخذ مواقف معينة باستخدام اللغة ليتواصل مع الطرف الآخر قصد ترجمة قيّمه وشعوره، ويؤثّر في غيرهم بواسطة اللغة.

تعليقات عن الوضع السابق:

ـ إنّ تمتّع متعلم السنة الخامسة بقدرات لغوية على تكوين الجمل تكوينا سليما يعود، بالدرجة الأولى، إلى عناية المناهج التعليمية عناية خاصة بالخط والإملاء وقواعد تركيب الجمل، أو بالأحرى إلى تركيز الاهتمام على الجانب الشكلي للغة، حيث تشكل القواعد اللغوية في مدارسنا غاية في ذاتها وليست وسيلة لصحة التعبير وسلامته.

وثمّة عوائق تحول دون تحقيق المتعلم الكفايات اللازمة للسيطرة على اللغة، إذ تبيّن من خلال التعبير والذي يشكل غاية المهارات اللغوية، أنّ:

* الحاجة التواصلية التي تلبيها مناهج تعليم التعبير في الصف الخامس، وربما في جميع الصفوف، هو الوصف دون التحليل والتفسير، مع غياب المحادثات، وإصدار تعليمات، وتقديم حجج، والتعليقات، والتوجيهات، والمناقشات، والتعليق عن أحداث ...الخ.

* أنّ دروس التعبير **لا** تتوخى امتلاك الكفاية التداولية والتي تسمح للمتعلم بالكشف عن مقاصد الخطابات التي يقرأها ويسمعها، والإلمام بالمعنى الضمني للنصوص فهما وإنتاجا.

* إنّ تمكين المتعلم من آليات التعبير لا يزال تقوده الأساليب التعليمية المتمركزة حول المعلم في تلقين المعارف، هذا الأخير يسيّر العملية التواصلية كما تناسبه وليس كما يفترض أن تكون.

وينوع المعلمون في تقديم دروسهم بين أسلوب التلقين والحوار الذي يختزل في مجرد سؤال/ جواب، حيث لا يعبر التلميذ في حصص التعبير، بل يجيب عن الأسئلة الجزئية.

* إنّ تلخيص نصوص القراءة هو مرحلة من مراحل القراءة ولا يصلح أن يكون موضوعا للتعبير، بل يمكن تدريب التلاميذ على تقنيات التلخيص (في حصص التعبير) باعتماد نصوص مناسبة لذلك، كقصص الأطفال، أو سيرة ذاتية، ومختلف أنواع نصوص المطالعة، .. الخ.

* إنّه طالما يؤدي الاعتماد على تكرار نصوص القراءة بالتلاميذ إلى الاتكال على النقل الحرفي، وبالتالي، ضعف قدراتهم على الإنتاج، وافتقار تعابيرهم في المراحل

التعليمية التالية، إلى التسلسل المنطقي والترابط النصي والانسجام الداخلي والخارجي لخطاباتهم.

* هذا بالإضافة إلى أنّ اعتبار الكتاب المدرسي مرجعا وحيدا يعتمده المدرس في تقديم دروس التعبير يحدّ من إبداعية كل من المتعلم والمدرس، ويُبعد التلميذ عن الأحداث الجارية، وظروف الحياة اليومية.

* غياب مواقف وسياقات تحفّز المتعلم على التعبير التلقائي باعتماد أساليبه الخاصة، جعل المتعلمين يفتقرون إلى التلقائية والطلاقة اللغوية، فيصطنعون جملا صحيحة لغويا ودلاليا، خالية من المقاصد التواصلية.

* غياب المواضيع التي يمارس فيها التلميذ نشاط الحوار والمحادثة ولعب الأدوار وتبادل الآراء، رغم أنّ الحوار والمحادثة هي «أبرز أشكال الخطاب وأدلها على طبيعة الاتصال التي تتسم بالتفاعل وتعدد الأطراف»[9]، حيث يتبادل المتخاطبون الحديث بالتناوب ليتسنى لجميع المشاركين في الخطاب أداء دورهم، وتمنح المتعلم فرصا لاكتساب الأفعال اللغوية الإنجازية، وقواعد الحوار ذو مستوى أعلى تفتعل من خلاله مكونات الكفاية التواصلية وتتطور، فتُحفّز المكونات الخطابية والاجتماعية والتداولية.

إنّ مواضيع التعبير المبرمجة مرتبطة بنصوص القراءة، هذه الأخيرة غالبا ما يعاد تقديمها في حصص التعبير، لذا فإنّ أسئلة المدرس وتقييمه وتوجيهاته تتوخى كلها اختبار قدرات المتعلم على استيعاب الجانب المعرفي لتلك النصوص، وصياغة أجوبة في جمل صحيحة، من خلال سرد الأحداث أو وصف الحقائق، مع غياب تام للمواضيع المتضمنة لبقية الوظائف الأساسية (كالنصوص الحجاجية والتفسيرية).

ويجد المتعلم، بسبب تلك المواضيع، فرصا للتذكر والفهم السطحي، ويفتقر إلى فرص يشغّل فيها إبداعه وينمي فيها قدراته على التحليل والتركيب والتطبيق والاستدلال، وحلّ المشكلات واتخاذ مواقف.

* يلاحظ انعدام استراتيجيات واضحة لتدريس مادة التعبير، خاصة الشفوي والأساليب المعتمدة ما هي إلا استمرار مرغوب فيه للطرائق التقليدية التي تلزم المتعلم على الامتثال لأوامر مدرسه، ولا يجد الطفل فرصا بعد ليكتشف بنفسه ما يجب استيعابه وتمثله بالفعل.

إنّ المعلمين يسيِّرون العملية التواصلية كما يريدونها وليس كما يفترض أن تكون، ولا يتكيفون مع الأدوار التي تظهرها عملية التواصل خلال التبادلات والتفاعلات الجارية بالفعل، بل يلتزمون بعض التقاليد والتي قد ينحرفون عنها أحيانا فقط، وهذا في الوقت الذي تتبنى فيه مدرستنا **مقاربة** تدعو إلى التخلي المطلق عن دور المدرس الذي كان يتمتع بالمركزية، وتحويله إلى مجرد عنصر يساهم في تنشيط وتوجيه عملية التواصل داخل القسم.

يدل الكثير من تعابير المتعلمين على انعدام قدراتهم على التواصل الفعال والدقة في التفكير، وتنظيم الأفكار، والربط السليم بين هاته الأفكار. ويبدو ما استمعت إليه وما سجلته من إنتاجات التلاميذ، وأساليب المعلمين في تدريس التعبير والمحتويات اللغوية والاجتماعية والثقافية، أنّه لا قيمة ولا مكانة للتواصل باللغة الفصحى في المدرسة الجزائرية، بل الأساس هو حشو العقول بالمعارف.

وخلاصة القول هي أنّ تعابير التلاميذ في الصف الخامس (الشفوية والكتابية) تعكس بسذاجتها وأخطائها، أساليب المعلمين وتقنياتهم في التعليم، والمحتويات والوسائل التي يعتمدونها، وتعكس أوضاع العملية التعليمية التعلّمية بصفة عامة.

اقتراح بعض الحلول:

- جعل نصوص القراءة، والتي ينطلق منها المعلمون في تدريس التعبير، أداة تواصل فعال بين المتعلم وصاحب النص، مع العلم أنّ ما تتوخاه المقاربة النصية من خلال انطلاقها من نصوص القراءة (في تدريس التعبير) هو الارتقاء بالتلميذ إلى مستوى تلك النصوص ليتواصل تواصلا ناجعا مع مؤلفيها، والارتقاء به أيضا إلى مستوى استغلال تلك النصوص ليصبح بدوره مرسلا، ينتج تعابير شفوية وكتابية تحمل قيما تواصلية ترتقي إلى رسائل تواصلية تجري بين الفئات المتعلّمة، وهو الهدف الذي ينبغي أن تسعى المقاربة الجديدة إلى تحقيقه بالفعل، وليس التكرار الحرفي لنصوص القراءة في حصص التعبير.

وانطلاقا مما سبق، ينبغي أن تتجاوز القراءة مجرد فك الشفرة المكتوبة والفهم السطحي لمضامين النصوص دون الوصول إلى الفهم العميق لتلك المضامين، ثمّ نقدها واتخاذ مواقف إزاءها وتذوقها ...الخ، وذلك نظرا لأهمية هذه المهارات (أي التحليل

والفهم والنقد والتذوّق واتخاذ المواقف...) في تنمية كفاية المتعلم على التعبير والتواصل بطلاقة، إذ يشغّل المدرس في حصص القراءة العمليات العقلية للمتعلمين والتي تنمو وتنتظم من خلال الفهم والتفكير والتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم وحلّ المشكلات، والتفاعل مع النصوص المقروءة.

إنّ امتلاك آليات اشتغال الخطاب، وقواعده، وسماته، وأنماطه، يعني الإشراف على فهم وإنتاج خطابات مختلفة بالنسق اللغوي الفصيح وإبراز قدرات المتعلم التعبيرية عن مختلف المواقف وكذا مؤهلاته الثقافية الإبداعية والفكرية، فيسطو على المعاني بكل أنواعها، ويوظف البنيات بطلاقة لأداء وظائفها أداء مميّزا، وينوّع في الأساليب اللغوية لغرض التأثير في الغير وإقناعهم بها، كما يتقن استخدام أشكال متعددة من الخطاب في شكل أنماط مختلفة من النصوص، ويقدر على تمييز خصوصيات كلّ نمط.

- ينبغي ألا يقتصر دور المدرس على طرح أسئلة جزئية وتقييم أجوبة المتعلمين بل يكون مشرفا على الحوار وموجّها لأجوبة التلاميذ، فيساعدهم على التنسيق والانسجام بين الأفكار عن طريق أسئلة مثيرة لأفكار جديدة، فيتدخل من حين لآخر لتفعيل المناقشة وتشجيع التلاميذ على مواصلة الكلام، ثمّ يسحب مساعداته بالتدرج ليترك المجال كلّه للتلاميذ، وبهذه الكيفية يكتسبون الاستقلالية في التواصل.

- الاهتمام بمختلف أشكال التعبير والتواصل؛ إذ يمكن تدريب التلميذ على إمكانية التعبير عن مقاصده باختيار الشكل الذي يناسب الرسالة التي يرغب في إيصالها، وتتنوّع أشكال التعبير بين الخطابات أو النصوص الحجاجية التي تساعد المرسل على نقل أفكاره والدفاع عنها، وأخرى وصفية تساعده على تصوير الواقع وسردية تساعده على سرد الأحداث، وتقريرية تعينه على اقتراح أفعال، وتفسيرية يحلّل من خلالها الأفكار والظواهر المختلفة.

- تقتضي وضعية تعليم الفصحى بمدارسنا خلق مواقف حية تسمح للمتعلم بالانخراط في جوّ التفاعل والتواصل، لأنّ التواصل في أقسامنا محدود الفاعلية كونه غير مقصود في ذاته بل وسيلة لمناقشة المحتوى، ولا يتمتع التواصل بصفوف المدارس الجزائرية بتلك الأهمية التي يتمتع بها المحتوى التعليمي. في حين يدعو الباحثون(10) إلى تغيير معطيات التواصل داخل القسم، وذلك من أجل: خلق توازن بين مختلف أنواع

التبادلات: مدرس/تلميذ، قسم/مدرس، تلميذ/تلميذ، قسم/مدرسة، تلميذ/مؤسسة مدرسية، قسم/محيط خارجي.

- ومن أجل إتقان مهارة التواصل، ينبغي إكساب المتعلمين اللغوية في سياقاتها الطبيعية. وإن استحال ذلك - كما في حال اللغة العربية الفصحى - اقتضى الوضع خلق هذه الوضعيات بتوفير المتعلم الأنساق اللغوية والاجتماعية التي ينبغي تمثيلها من قبل المتعلمين، مما يسمح لهم بممارسات لغوية وتواصلية سلمية وفي مواقف مختلفة.

- تنمية قدرات المتعلم على إنتاج نصوص متلاحمة، وذلك بجعله يتعامل مع اللغة على مستوى النص المتصل، فيتعلم ربط الكلام وتنسيقه والخواص التي ترتبط بها الجمل، وأن يدرك، ضمنيا، أهمية فعل القول في عملية التواصل. ينبغي التنويع في أدوار المتعلمين والتركيز على دور المتعلم باعتباره أحيانا مرسلا وأحيانا أخرى مستمعا (يستمع إلى أسئلة وتوجيهات المعلم)، أي مستمع يعيش الأحداث وينتج أفعالا في مواقف تفاعلية يكتسب من خلالها القوة الإنجازية لتلك لكل فعل.

- الانطلاق في تطوير استراتيجيات تعليم التعبير من تحليل أخطاء المتعلمين وذلك ليس بالتركيز على الأخطاء اللغوية فحسب، بل باللجوء إلى مقاييس كبرى تستحضر مختلف مستويات النص (الاتساق والانسجام)، وتستحضر الجانب الاستعمالي التداولي (وظائف الأفعال اللغوية في أداء نوايا تواصلية، والقوة التحقيقية والقدرة على توظيف الأفعال غير المباشرة، والمؤشرات، والمضمرات، والاستلزام الحواري، والحجاج...الخ استعمالا وافيا)، وهذا لأنّ تحليل الأخطاء هو تحليل يصف لنا الصعوبات التي واجهها المتعلمون بالفعل، ونكتشف من خلال هذا التحليل:

1 - الاستراتيجيات التي يعتمدها الإنسان في اكتساب اللغة.

2 - مواطن الصعوبة والسهولة في كلّ مستويات اللغة.

3 - المساعدة على إعداد مناسب للمحتويات التعليمية.

4 - مراجعة الأهداف، والطرائق وأساليب التقويم، وتقنيات المدرس.

5 - اقتراح أساليب لمعالجة هذه الأخطاء وتجنّبها فيما بعد.

- اختيار استراتيجية تعليمية تقوم على مفهوم الكفاية التواصلية، تسمح للطفل باكتساب رصيدا معجميا متنوعا يتكيف مع الظروف الموقفية.

ـ تكوين المعلمين تكوينا يسمح لهم بفهم المبادئ والمفاهيم والمعطيات اللسانية ووضع هذه الأخيرة موضع التطبيق عندما تستدعي الضرورة ذلك، خاصة ما يتعلق بالاتجاهات المهتمة بالجانب التبليغي التواصلي للغات.

ـ الاستفادة من اللسانيات الاجتماعية لغرض ربط تعليم اللغة الفصحى بالمواقف الاجتماعية والثقافية للمتعلمين وهذا ما يحقق التفاعل بين اللغة والمتعلم والظروف التي ينبغي أن تُهيئ على وجه أحسن لتكون حافزا أساسيا لبلوغ التفاعل، وبالتالي اكتساب مهارات التعبير والتوصل.

خلاصة: تهدف عملية التواصل داخل القسم إلى التغيير في سلوكات المتعلم، ولن يكون هذا التغيير إلاّ بالشكل الذي نريده، مما يستوجب الاهتمام بأمرين أساسيين، هما:

أ- إعداد استراتيجيات لتعليم التعبير والتواصل تتّسم بالنجاعة والفاعلية، تأخذ في الاعتبار أهمية لعب الأدوار واستعداد الذات ورغبتها في التواصل مع الذوات الأخرى معرفيا ووجدانيا. وليس كل تواصل أو تبادل أو تفاعل يجري داخل القسم يعني نجاح سيرورة التواصل التربوي، إذ هناك معايير تربوية، أخلاقية، اجتماعية، وطنية تاريخية ... تلتزم بها الأطراف المتواصلة لتحقيق الغايات الكبرى والصغرى من عملية التعليم والتعلم.

ب ـ تكوين مدرسي اللغة تكوينا جدّيا وموضوعيّا يتّسم بالانفتاح على مختلف العلوم المعرفية ممّا يساعدهم على الإلمام الجيّد برسالتهم.

ويُعتبر التعبير ومختلف أشكال الخطاب (أهمها الحجاج والسرد والتفسير والوصف) أدوات أساسية لاكتساب مهارات التواصل، يجب تدريب الطفل على هذه الأشكال بأساليب ناجعة، خاصة خلال أنشطة التعبير الشفوي والكتابي والقراءة ليملك قدرات أساسية تُؤهّله لاكتساب الملكة اللغوية الخطابية والتداولية والاجتماعية قدرة واستعمالا، وليتمكن في المراحل التعليمية المتأخرة من إبراز سماته الفكرية والإبداعية بالنسق الفصيح. ولن يتحقق هذا المسعى إلاّ بمنهجية تعليمية مضبوطة ومتفتّحة على التصورات النظرية والتطبيقية التي ينبني عليها التعليم الوظيفي للغات والوعي بالمشاكل الحقيقية التي يواجهها تعليم النسق الفصيح بمدارسنا.

الهوامش:

1 ــ أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت: 2009. ص37.

2- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2006. ص: 83.

3- هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعلّمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان دار النهضة العربية، بيروت: 1994، ص 246.

4 ــ وزارة التربية الوطنية، دليل الكتاب ــ اللغة العربية، السنة الخامسة ــ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: ص7.

5- إذ نجد السكان الأصليّين لمدن بجاية (ولا ينطبق ذلك على الأرياف) ينطقون (التاء) (تس) سواء الناطقين باللهجة الأمازيغية أو العربية.

6 ــ محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟، ط1، دار الخدمات االعامة للنّشر، تونس. 1998، ص40.

7 ــ والتي رصدها فان ديك تقريبا في سبعين وظيفة لغوية يجب تعليمها في المقررات، وذكرها براون دوجلاس بالتفصيل في كتابه: أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص250، 251.

8 ــ جابر عبد الحميد، التدريس والتعلم ــ الأسس النظرية ــ ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة: 1998. ص311.

9 ــ هـ. دوجلاس براون، المرجع نفسه، ص 253.

10-Frédéric Frédérique François, Linguistique, Presses Universitaires de France Paris : 448.

الكلمة الختامية لأعضاء مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وبعد:

نحمد الله على آلائه، أن وفّقنا إلى أن نجتمع في رحاب هذا الصرح العلمي في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، وهذا شرف كبير لنا جميعا، حيث أكّدنا ونؤكّد في هذا المشهد العلمي على وحدة الكلمة، وعلى التسامح اللغوي الذي تعتزّ به بلادنا والذي شكّل لحمة التآلف والانسجام والإخاء بين أبنائه، وإذا كنّا نعرف أنّ لكل بداية نهاية، فإنّ مشهدنا لم ينته، وإنّ الذكرى لباقيةٌ، وهذا أوّلا، وإنّ الدافع لمواصلة المسيرة على هدي وضعناه لأنفسنا، ولن نحيد عنه بفضل جهود الجميع المؤدية إلى فعل الخير، فلا يسعنا في هذا المقام، ونحن على وشك فراق يعقبه لقاء، إلاّ أن نتقدّم بخالص شكرنا، وأن نزجي عظيم امتناننا للمجلس الأعلى للغة العربية، والمجلس الإسلامي الأعلى ورئاسة جامعة مولود معمري بتيزي وزو، على ما أولونا من رعاية واهتمام، وإلى مؤسّستي: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ومؤسّسة إيلو للمعلوماتية في تيزي وزو، وكذا الوكالة الوطنية لتنمية البحث العلمي أندرو ومديرية الثقافة بتيزي وزو.

السادة الأساتذة، الإخوة الطلبة والطالبات، لقد امتدّ الملتقى على مدى ثلاثة أيام متواصلة، بدأت يوم السابع من شهر ديسمبر عام 2010م ونحن في اليوم التاسع منه، وقد أوشكنا على ختام ملتقى: الممارسات اللغوية التعليمية التعلّمية، بمحاوره الثلاثة، التي غطّت جلسات بلغ عددها ثماني جلسات علمية، حاضر فيها اثنان وثلاثون مشاركا من مختلف جامعات الوطن، وكانت مداخلاتهم ضمن حدود تجاربهم، وقد حقّقت هدفها العلمي المنشود، خاصّة أنّها كانت متبوعة بنقاشات وتعقيبات، الأمر الذي زادها ثراء وتركت صدى طيّبا في محيط جامعة مولود معمري بتيزي وزو وكذا في نفوس الحاضرين، وهذا من خلال استطلاعاتنا لآرائهم، وخاصة أبناءنا الطلبة الذين نسجّل لهم شكرنا و تقديرنا لحضورهم المكثف و نأمل أن يتواصل هذا النشاط منهم في المشاهد الثقافية والعلمية التي ستعرفها جامعتنا مستقبلا.

وأخيرا نكرر للجميع نحن أعضاء مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر وعلى رأسه الأستاذ الدكتور صالح بلعيد ومعاونوه، أعضاء المخبر بلجنتيه العلمية والتنظيمية، وكذا الموظّفين الإداريين بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، الذين سهروا بكافّة أسلاكهم على راحة المشاركين، آملين أنّنا كنّا عند حسن الجميع، وإن بدا منّا تقصير فنستسمحكم العذر ومن الخطأ نتعلّم الصواب، وفّقنا الله لما فيه خير الجزائر، وسدّد خطانا لنكون سدنة للعلم والمعرفة، لرفع شأنها، والله الموفّق والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

كلمة اختتام لرئيس مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر
الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

من السهولة أن نقول مرحبا بكم ولكن من الصعوبة أن نقول وداعا فاعذروني في هذا الموقف وفي هذه المناسبة العظيمة التي خلصنا فيها بعد هذه الأيام التي قضيناها معا، والتي استمعنا فيها إلى كثير من المحاضرات التي أُفدنا منها كثيرا وما هذا المحفل إن سجل نشاطا فالفضل يعود إلى ذويه، يعود إليكم كأساتذة كمحاضرين، يعود إليكم كطلبة، كحضور، يعود إلى إدارتنا برئيسها، رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور ناصر الدين حناشي، والفريق الذي قد سهر معه، الأستاذ عامر سلطان، الأستاذ إيدير رسول وكذلك أولئك الذين سهروا على أن نكون عند حسن ظن الجميع والذين لا تنام عيونهم.

إلى هؤلاء باسم زملائي في مخبر الممارسات اللغوية أزجي خالص الشكر والتقدير. أتمنى أننا توصلنا إلى نتائج تكون في خدمة اللغة بصفة عامة أو اللغات. ونتمنى كذلك إن وافقت ونتمنى أن توافق جامعة مولود معمري على أن تحتضن العام القادم هذا الملتقى الذي اقترحته لجنة التوصيات في إطار ما سمته ـ التسامح اللغوي ـ أو التعايش اللغوي ـ ربما أقرب ـ وسنعمل على أن نحقق هذا العمل إن شاء الله بعد موافقة الإدارة، كما أنني أدعو المختصين أن يشاركونا في التظاهرة الدولية التي تقيمها الجزائر بمناسبة تلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية للسنة 2011م، وستكون في تيزي وزو –إن شاء الله- حول التبادل المعرفي بين منطقة زواوة ومنطقة تلمسان، وإنّ وزارة الشؤون الدينية ووزارة الثقافة قد قبلت هذا المشروع الذي تقدم به مخبر الممارسات اللغوية، من لجنة من مخبر الممارسات اللغوية، فأدعوكم لأن تكونوا حاضرين جميعا محاضرين وطلابا...

إخواني أخواتي لا أخفي عليكم سروري بما توصلنا إليه من نتائج، وأرى علامات النجاح بادية علينا جميعا، ولست أدري كيف أعبر عن هذا السرور الذي أقول إنني حظيت به. اعذرونا عن أي تقصير، وإن حصل تقصير فليس مقصودا.

أزجي مرة ثانية بكل الشكر لإطارات الجامعة، لعمادة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، لقسم اللغة العربية وآدابها إدارة، أساتذة، عمالا، فهذا العمل لم يصل إلى مبتغاه لو لا أن تضافرت جهود هذه الفئة، لا أنسى مريدي الذين التفوا حولي، فأنا أشكرهم كثيرا فلم يكن ليصل الملتقى إلى مبتغاه لولا تعاضد هذه الفئة الشابة التي دائما أشجعها. وأقول لها: نحن سوف نمر، المشعل سيكون في يدكم عليكم أن تحملوا المشعل نحن ما علينا إلا أن نشجعكم، أن نقدم لكم ما وسعنا من جهد، أن تكونوا ذات يوم في هذا المقام.

لا أنسى لجنة الطلبة التي سهرت وجندت الطلبة، وعمال قسم اللغة العربية وآدابها وكل الجامعة وكل الحضور، أشكركم وإني سعيد جدا بكم، أتمنى أن أراكم في القريب في التظاهرات التي سيقيمها مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ونحن دائما سنبقى إن منحتمونا شعلة في هذه الجامعة، أشكركم والسلام عليكم.

كلمة رئيسة قسم اللغة العربية وآدابها في الجلسة الختامية

الدكتورة حمو الحاج ذهبية

صباح الخير على الجميع، حقيقة يحز في نفسي أن أقول لكم وداعا في هذه المناسبة، لا أحب لحظات الفراق والوداع، ولكن مثلما يعلم الجميع لكل بداية نهاية نتمنى فقط أن يكون الجميع قد استفادوا من هذه التظاهرة العلمية والمعرفية، وإن وجدت بعض النقائص فالنقائص دائما موجودة في كل الأعمال ليس هناك أعمال كاملة.

نتمنى أن يتدارك الباحثون في قسم الأدب العربي والأقسام الأخرى لاستفادة من هذه الأبحاث التي سوف تطبع في الأيام القادمة وفي الملتقيات القادمة، وطبعا سوف أقول دائما أنّي أأيد قول الشاعر الذي يقول:

فقل لمن يدعي في العلم معرفة　　حفظت شيئا وغابت عنك أشياء

ولا بد أن يكون قد غابت عنا أشياء في هذه التظاهرة العلمية سوف نحاول بقدر المكان أن نستفيد طبعا من ملاحظاتكم ومن توصياتكم، ومما قدمتموه من ملاحظات، لأنها تخدم البحث العلمي فيما بعد وفي الجامعة بشكل عام، ويسعني في هذه اللحظة بالذات أن أشكر طبعا كل المساهمين الذين قدموا يدا سواء بصفة مباشرة وغير مباشرة، وهذا رغبة منهم لإنجاح هذه التظاهرة، ابتداء من رئيس الجامعة وكذلك أستاذ التعليم العالي عامر سلطان والأستاذ مدير المخبر صالح بلعيد وكذلك إلى جانب طبعا عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية الذي ينوب الدكتور بوجمعة شتوان. وأتمنى طبعا كل التوفيق والنجاح في أبحاثكم العلمية التي سوف تلي وأشكر الجميع على إسهامهم، مثلما قال الأستاذ بلعيد، وشكرا لكم جميعا.

كلمة نائب رئيس جامعة تيزي وزو في الجلسة الختامية

إخواني السلام عليكم جميعا وبعد

باسم رئيس جامعة مولود معمري، أشرف على ختام أعمال هذا الملتقى العلمي الذي تابعت أعماله عن قرب، ولا أخفيكم أنني مسرور بما توصلتم إليه من نتائج، وما اقترحتموه من توصيات ونرجو من مخبر الممارسات اللغوية أن يجسّدها على أرض الواقع، وسوف تكون جامعة تيزي وزو في خدمة كل من يرغب في تحسين مستوى الأداء العلمي، ونمدّه بما يحتاجه من إمكانيات مادية.

وكما تعرفون فإن جامعة تيزي وزو تعمل في الوقت الحاضر على ترقية البحث العلمي، وسوف تكون قطبا وطنيا من حيث عدد المشاريع الوطنية في إطار PNR المطروحة على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، في إطار المناقصة الوطنية للبحوث الجامعية، ويضاف إليها عدد المشاريع القديمة الموسومة: CNEPRU وهذه دلالة على ما تعطيه جامعة تيزي وزو للبحث العلمي وهذا ما سطّرته جامعتنا في لاحق من أعمالها، وسوف تعمل على إيلاء البحث العلمي الأهمية القصوى.

السادة الباحثون: بعد يومين ونصف من الأشغال العلمية الجادة، والتي عملت على تشريح موضوع الممارسات اللغوية التعليمية والتعلمية. أرى أنّكم نجحتم فيما سطّره المخبر للوصول بالموضوع إلى مقاصده، وهذه علامة من علامات رضاكم البادية على وجوهكم، وهذا الرضا يدفع بنا إلى متابعة أمثال هذه اللقاءات في المستقبل وسوف نكون لكم آذانا صاغية لتجسيد التوصيات التي وقع إجماعكم عليها، وهذا ما سوف نأمر به مخبر الممارسات اللغوية للعمل على تطبيق التوصيات.

زملائي: لقد حللتم بيننا وأنتم منّا، فمرحبا بكم دائما، ولكنّنا في هذه اللحظات نجد أنفسنا في مرحلة الوداع، فأقول لكم: إنّ جامعة مولود معمري منكم وإليكم، فنحن لا نكون بدون باحثين مؤهّلين ونرجو أنّكم قد ارتحتم بيننا، ونعتذر عن كل تقصير حصل، وإن حصل فهو غير مقصود، ودمتم في خدمة العلم، تشاء النهاية أن تأتي ونقول لكم: يؤسفنا أن نفارقكم، ولكن لابد من ذلك، ونتمنّى لكم عودة ميمونة إلى ذويكم وجامعاتكم، واذكرونا دائما، وأعلن باسم رئيس الجامعة عن اختتام أشغال الملتقى الوطني الأول الذي نظّمه مخبر الممارسات اللغوية والسلام عليكم.

التوصيات

ديباجية التوصيات والاقتراحات:

سيتم بتاريخ الثالث محرم عام ألف وأربعمائة واثنين وثلاثين الهجري، الموافق لـ التاسع ديسمبر ألفين وعشرة ميلادي، اختتام فعاليات الملتقى الوطني الموسوم بـ:

الممارسات اللغوية: التعليمية التعلمية

من تنظيم مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر وتحت الرعاية السامية لرئيس جامعة مولود معمري تيزي وزو، والذي جرت فعالياته أيام: 9/8/7 ديسمبر2010 وذلك بمشاركة مجموعة من الباحثين والأساتذة يمثلون مختلف جامعات الوطن قدموا أوراقا بحثية في محاوره الثلاثة المختلفة.

تشكرات:

وفي هذا الصدد ارتأت لجنة توصيات الملتقى المشكلة من:

أ.د محمد يحياتن	جامعة تيزي وزو رئيسا.
أ.د خلادي محمد الأمين	جامعة أدرار مقررا.
أ. كمال بن جعفر	جامعة بجاية عضوا.
أ. حليم رشيد	جامعة الطارف عضوا.
أ. صحرة دحمان	جامعة الجزائر عضوا.

أن تقدم جميل تشكراتها إلى رئيس جامعة مولود معمري تيزي وزو على حسن الرعاية وكرم الضيافة التي لمسها المشاركون والحاضرون في هذا الملتقى. كما لا يفوتنا أن ننوه بإسهامات ممثلي الهيئات العلمية والسلطات المحلية والمؤسسات المشاركة في إنجاح الأعمال، ثم نسدي خالص الشكر للطاقم الإداري للكلية والقسم. كما نمتن بجميل العرفان والتقدير للسيد رئيس المخبر والهيئة التنظيمية التي أسهمت بجد ونشاط في حسن تسيير جلسات الملتقى. والشكر موصول إلى كل الأسرة الجامعية عمالا وطلبة وأساتذة الذين سهروا على تفعيل أشغال الملتقى.

التوصيات:

ارتأت لجنة التوصيات اقتراح ما يلي:

1- طبع أعمال الملتقى؛

2- الدعوة إلى عقد ملتقى ثان يحمل الصفة المغاربية أو الدولية، في موضوع: التسامح اللغوي؛

3- تفعيل موقع إلكتروني خاص بملتقى الممارسات اللغوية؛

4- عقد صفقات مع مخابر وهيئات مختصة في مجال التعليمية التعلمية وطنيا ودوليا

5- تكريم أستاذ جزائري له نشاطات علمية متميزة في تخصص التعليمية؛

6- ربط الصلة العلمية والمنهجية بمؤسسات التعليم والتربية ودور الحضانة من خلال المنشورات والأيام الدراسية وعملية التكوين المتواصل؛

7- توجيه الطلبة والباحثين إلى خوض غمار البحث في اهتمامات المخبر.

وختاما لا يسعنا إلا أن نقدر بإجلال نجاح هذا الملتقى في كل مستوياته وأصعدته راجين من المولى العزيز القدير، أن يوفق طاقم المخبر ويسدد خطاهم وأن يسهم في تحقيق الأهداف المرسومة وعلى رأسها ترقية المستوى الطلابي علميا ولغويا.

المجد والخلود للشهداء، والحفظ لكل ذرة من أرض الجزائر الحبيبة.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.